

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PAR
ALEXANDRA MANSOUR

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE AUX NIVEAUX SECONDAIRE ET
POSTSECONDAIRE CHEZ LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES : DES CONDITIONS PLUS
FAVORABLES DANS LA COMMUNAUTÉ D'ESSIPIT?

SEPTEMBRE 2017

L'éducation est « au cœur de la lutte que mènent les peuples autochtones afin de reprendre le contrôle de leur existence en tant que communauté et nation et de transformer ainsi l'expérience d'assimilation en une expérience d'autodétermination et d'expression. »
(Sbarrato, 2005, p. 267)

SOMMAIRE

La réalité des jeunes autochtones vivant dans leur communauté d'origine est différente de celle des non-autochtones. D'ailleurs, dans les communautés autochtones, les taux d'échec et d'abandon scolaires seraient de 3 à 4 fois plus élevés que chez la population en général (Gauthier (2007). Pourtant, dans la communauté d'Essipit, le décrochage scolaire est loin d'être une problématique vécue par les étudiants.

Ce mémoire est le fruit d'une étude qualitative réalisée dans le cadre de la maîtrise en travail social de l'UQAC auprès de 9 jeunes de cette communauté désirant obtenir un diplôme qualifiant. Cette dernière visait à répondre aux trois questions suivantes: 1) Quels sont les motifs qui encouragent les jeunes autochtones de cette communauté à persévérer dans la poursuite de leurs études ? ; 2) Quels sont les facteurs (personnels, familiaux, sociaux et scolaires) qui semblent liés à la poursuite des études pour les élèves de la communauté d'Essipit ? ; 3) Quels sont les interventions mises en place dans cette communauté qui favorisent la persévérance scolaire ?

Cette étude démontre que les jeunes ont une image positive d'eux-mêmes en tant qu'élèves, qu'ils reçoivent du soutien et des encouragements de divers membres de leur entourage et que les programmes encourageant la poursuite des études offerts par la communauté d'Essipit et par les autorités gouvernementales fédérales demeurent des facteurs liés à la persévérance scolaire. Divers autres facteurs liés à cette persévérance ont été regroupés en cinq grandes catégories, soit les facteurs personnels (forces et limites), familiaux (l'engagement scolaire des membres de la famille), scolaires (l'influence des enseignants), sociaux (l'influence des pairs) et ceux en liens avec la communauté d'Essipit (programmes et services de la communauté).

AVANT-PROPOS

Kuei! Depuis que je suis toute jeune, ma mère ainsi que ma grand-mère me répétaient sans cesse que la poursuite des études est importante. Elles m'ont toujours encouragée à persévérer, à continuer et à accorder de l'importance à mes études. Ma grand-mère m'expliquait souvent qu'elle n'avait pas eu la chance de poursuivre ses études, car elle a dû s'occuper, dès son très jeune âge, de ses frères et sœurs et aider sa mère dans les tâches ménagères. Ma mère, quant à elle, a effectué un retour aux études lorsqu'elle était adulte et m'a souvent expliqué comment cela a été difficile. Ma grand-mère et ma mère ont toujours voulu le meilleur pour moi.

Ainsi, j'ai toujours tenté de faire de mon mieux dans mes études et dans mes cours. Bien entendu, comme la plupart des élèves, j'ai connu quelques difficultés scolaires dans certains cours ou avec certaines matières, mais j'ai toujours persévéré malgré tout. Mes motivations pour persévérer ont évolué au fil du temps, mais elles ont toujours été présentes.

De fil en aiguille, j'ai entrepris des études universitaires de premier cycle en psychologie pour, par la suite, m'inscrire à la maîtrise en travail social à l'UQAC. Je désirais alors poursuivre des études de cycle supérieur en relation d'aide. J'ai toujours aimé étudier les phénomènes sociaux pour mieux les expliquer et aider les personnes qui m'entourent à trouver des pistes de solution à leurs problèmes.

Le 31 janvier 2011, la Loi sur l'équité entre les sexes relativement à l'inscription au registre des Indiens (le projet de loi C-3) est entrée en vigueur. C'est ainsi que j'ai pu être reconnue comme autochtone. Cette loi permet aux petits-enfants de femmes ayant perdu leur statut d'autochtone en mariant un non-Indien de retrouver leur statut. J'ai donc pu être reconnue autochtone en 2011 tout comme 45 000 autres personnes à travers le Canada.

J'ai alors pu recevoir différents services de ma communauté d'origine, Essipit. Celle-ci m'a aidée moralement et financièrement à poursuivre des études supérieures. Sans cette aide et ces services, je suis certaine que je n'aurais pas pu poursuivre des études supérieures.

C'est la somme de tous ces éléments qui m'a orientée vers mon sujet de recherche parce que je désire redonner au suivant, soit à ma communauté d'origine et ainsi la remercier pour l'aide que j'ai reçue. Je désire également contribuer à l'avancement des connaissances concernant les réalités que peuvent vivre les étudiants autochtones de cette communauté lorsqu'ils s'engagent et persèverent dans des études secondaires, collégiales ou universitaires.

Tshinuashkumitin Neka!

Tshinuashkumitin kukhum!

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été pour moi une occasion unique d'en apprendre davantage sur un sujet qui me touche. Étant moi-même de la communauté d'Essipit, il était important de redonner à ma communauté. De plus, la rédaction de ce mémoire a été l'occasion de me questionner sur les facteurs qui m'ont encouragée à persévérer et à réussir mes études. L'achèvement de cette étape de ma vie par l'obtention de mon diplôme de second cycle en travail social m'a permis de constater que je suis sur la bonne voie professionnellement et que la recherche en milieu autochtone m'intéresse.

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans toute l'aide précieuse et inestimable de mes deux directeurs de maîtrise, madame Danielle Maltais et monsieur Mathieu Cook. Votre aide et votre soutien m'ont été indispensables tout au long de la rédaction de ce mémoire qui, pour moi, a été un défi à relever. Par ailleurs, je tiens aussi à remercier madame Éve Pouliot d'avoir lu et évalué mon projet de mémoire. Par ses conseils, j'ai pu améliorer ce mémoire.

Il est aussi important de remercier le Conseil de la Première Nation des Innus d'Essipit qui a facilité la réalisation de cette étude dans leur communauté, particulièrement madame Dominique Roussel, directrice des services et programmes communautaires qui, tout au long de la collecte de données et de la rédaction de ce mémoire, m'a fourni un nombre important d'informations, de contacts, de temps et d'aide. J'en profite aussi pour remercier tous les participants de cette étude pour m'avoir donné de leur temps en partageant leurs expériences. Sans eux, ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je souhaite également remercier mon conjoint Florian qui m'a encouragée, aidée, soutenue et motivée à persévérer dans la rédaction de ce mémoire. Il est très important pour moi de remercier ma mère Guylaine et sa conjointe Diane pour leurs encouragements, leur aide et leur soutien constant et infaillible. Je remercie aussi ma grand-mère Marguerite qui, bien qu'elle ne soit plus parmi nous, m'a donné beaucoup de leçons de vie ainsi que l'envie d'en savoir plus sur ma communauté. Merci enfin à tous mes amis et membres de ma famille qui m'ont écoutée et soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire.

NOTE AUX LECTEURS

Il est important de souligner que le nom des répondants, des lieux qu'ils fréquentent ainsi que celui des personnes mentionnées par ces derniers ont été changés afin de préserver l'anonymat des participants.

Toutefois, le fait de conserver le nom de la communauté à l'étude (Essipit) est justifié par les caractéristiques particulières de ce milieu de vie et parce qu'il est question d'identifier les facteurs qui encouragent la persévérance scolaire et la poursuite des études menant à une diplomation chez les étudiants d'Essipit.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	IV
AVANT-PROPOS	V
REMERCIEMENTS	VII
NOTE AUX LECTEURS	IX
TABLE DES MATIÈRES	X
LISTE DES TABLEAUX.....	XIII
LISTE DES FIGURES	XIV
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	XV
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 LES CONSÉQUENCES SOCIALES ET ÉCONOMIQUES DE L'ABANDON SCOLAIRE	7
1.2 DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DES CONCEPTS.....	9
1.2.1 <i>L'abandon et le décrochage scolaires</i>	9
1.2.2 <i>La persévérance scolaire et la réussite scolaire et éducative</i>	11
1.3. COMPRENDRE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES JEUNES D'ESSIPIT : IDENTIFICATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE	12
1.3.1 <i>Les autochtones du Québec et du Canada</i>	13
1.3.2 <i>Portrait de la communauté d'Essipit</i>	14
1.3.3 <i>Regard comparé sur la prévalence de l'abandon scolaire dans les communautés autochtones du Québec et à Essipit</i>	17
ÉTAT DES CONNAISSANCES.....	20
2.1 L'ÉDUCATION CHEZ LES AUTOCHTONES : SITUATION GÉNÉRALE.....	21
2.1.1 <i>Avant et après l'arrivée des premiers colons en Amérique</i>	22
2.1.2 <i>Les années 1960 et 1970</i>	24
2.1.3 <i>Portrait de la situation actuelle</i>	26
2.2 L'ABANDON ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES EN CONTEXTE AUTOCHTONE	28
2.2.1 <i>Portrait de la diplomation chez les autochtones du Canada</i>	28
2.2.2 <i>Facteurs associés à l'abandon scolaire chez les jeunes autochtones du Canada et du Québec</i>	29
2.2.3 <i>Application du concept de réussite scolaire au contexte autochtone</i>	35
2.3 FACTEURS DE PROTECTION QUI FAVORISENT LA POURSUITE DES ÉTUDES CHEZ LES JEUNES AUTOCHTONES ET LES ÉLÈVES EN GÉNÉRAL	36
2.3.1 <i>Les facteurs personnels</i>	38
2.3.2 <i>Les facteurs familiaux</i>	40
2.3.3 <i>Les facteurs scolaires</i>	43
2.3.4 <i>Les facteurs sociaux</i>	47

2.4 LIMITES DES ÉTUDES EXISTANTES ET PERTINENCE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE.....	50
CADRE THÉORIQUE	54
3.1 DÉFINITION DU CONCEPT DE SYSTÈME	55
3.2 LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE.....	57
3.3 LA VISION SYSTÉMIQUE ET LE MODÈLE BIOÉCOLOGIQUE EN LIEN AVEC L'ÉDUCATION AUTOCHTONE.....	62
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
4.1 BUTS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	68
4.2 TYPE DE RECHERCHE.....	69
4.3 LA POPULATION À L'ÉTUDE ET LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	70
4.4 STRATÉGIE DE COLLECTE DE DONNÉES	71
4.5 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	72
4.6 L'ANALYSE DES DONNÉES	74
4.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	75
RÉSULTATS.....	77
5.1 PARTICULARITÉS DES RÉPONDANTS	78
5.1.1 <i>Caractéristiques sociodémographiques des répondants et de leur famille</i>	78
5.1.2 <i>Parcours scolaire actuel des répondants</i>	80
5.2 FACTEURS DE PROTECTION LIÉS À LA POURSUITE DES ÉTUDES POUR LES ÉLÈVES DE LA COMMUNAUTÉ D'ESSIPIT	95
5.2.1 <i>Facteurs de protection personnels</i>	95
5.2.2 <i>Facteurs de protection familiaux</i>	108
5.2.3 <i>Facteurs de protection scolaires</i>	114
5.2.4 <i>Facteurs de protection sociaux</i>	126
5.2.5 <i>Facteurs de protection mis en place dans la communauté d'Essipit</i>	129
5.3 PRINCIPALES SOURCES DE MOTIVATION À PERSÉVÉRER DANS LES ÉTUDES.....	133
5.3.1 <i>Employabilité</i>	133
5.3.2 <i>Acquérir des connaissances et obtenir un diplôme qualifiant</i>	134
5.3.3 <i>Sports</i>	135
5.3.4 <i>Personnes significatives</i>	135
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	138
6.1 LES SOURCES DE MOTIVATION QU'ONT LES JEUNES AUTOCHTONES D'ESSIPIT À PERSÉVÉRER DANS LEURS ÉTUDES SECONDAIRES, COLLÉGIALES OU UNIVERSITAIRES	139
6.2 LES FACTEURS DE PROTECTION QUI FAVORISENT LA POURSUITE DES ÉTUDES CHEZ LES ÉLÈVES DE LA COMMUNAUTÉ D'ESSIPIT	144
6.2.1 <i>Facteurs de protection personnels</i>	145
6.2.2 <i>Facteurs de protection familiaux</i>	148
6.2.3 <i>Facteurs de protection scolaires</i>	149
6.2.4 <i>Facteurs de protection sociaux</i>	153
6.3 RETOMBÉES DES INTERVENTIONS MISES EN PLACE AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ D'ESSIPIT QUI FAVORISENT LA POURSUITE DES ÉTUDES DES JEUNES D'ESSIPIT	154
6.4 PERTINENCE, LIMITES DE L'ÉTUDE ET AVENUES DE RECHERCHE	157

6.5 RETOMBÉES POUR LA PRATIQUE DU TRAVAIL SOCIAL	161
CONCLUSION.....	163
BIBLIOGRAPHIE	166
ANNEXES.....	184
ANNEXE 1 – FICHE SIGNALÉTIQUE	185
ANNEXE 2 – GUIDES D’ENTREVUES	191
ANNEXE 3 – FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	210
ANNEXE 4 – CERTIFICAT D’ÉTHIQUE	223

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition de la population dans la communauté d'Essipit en 2011 en fonction de l'âge et du sexe des habitants.....	15
Tableau 3. Thèmes et sous-thèmes des guides d'entrevues.....	73
Tableau 4. Caractéristiques sociodémographiques et vie sociale des répondants	79
Tableau 5. Expérience professionnelle et vie sociale des répondants	81
Tableau 6. Niveau de scolarité et principale occupation des parents des répondants.....	81
Tableau 7. Caractéristiques scolaires des répondants.....	83
Tableau 8. Forces des répondants	96
Tableau 9. Limites personnelles des répondants.....	98

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le modèle bioécologique	60
Figure 2. Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones de Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011)	64
Figure 3. Les résultats de l'étude selon le modèle écologique de Bronfenbrenner	158

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

AADNC	Affaires autochtones et Développement du Nord Canada
D.E.C.....	Diplôme d'études collégiales
D.E.S.	Diplôme d'études secondaires
GRAP	Clinique de psychologie au travail
C.E.P.N.	Conseil en éducation des Premières Nations
CIUSSS	Centre intégré universitaire de Santé et de services sociaux
CLD.....	Centre Local D'emploi
CRÉPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire
	Saguenay-Lac-Saint-Jean
INRS	Institut national de la recherche scientifique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
P.A.E.N.P.....	Programme d'aide aux étudiants du niveau postsecondaire
SADC	Société d'Aide aux Développement des Collectivités

INTRODUCTION

La réalité des jeunes autochtones¹ vivant dans leur communauté d'origine est différente de celle des non-autochtones. Il existe un écart par rapport aux retards scolaires et au décrochage scolaire entre les étudiants autochtones et les non-autochtones. Les ruptures scolaires chez les autochtones sont causées par une combinaison de facteurs négatifs. Ainsi, bien que les autochtones aient le désir de poursuivre et d'obtenir un diplôme qualifiant, leur vulnérabilité rendrait difficile le maintien en milieu scolaire. Il est démontré, de surcroît, que l'abandon scolaire chez les jeunes autochtones est un facteur de risque qui peut augmenter cette vulnérabilité tant sur le plan personnel que social.

Mettre en place des interventions qui répondent aux besoins des autochtones constitue une nécessité contemporaine et représente un intérêt de plus en plus marqué dans la pratique du travail social (Côté, 2009). Le gouvernement du Canada travaille actuellement en partenariat avec les Premières Nations afin de renforcer leur implication dans des domaines tels que l'éducation, l'économie, les services sociaux, la gouvernance, les droits de la personne, la culture et le règlement des revendications territoriales en suspens (AADNC, 2013). Or, Walmsley (2001) mentionne que depuis les années 1950, il existe une surreprésentation des autochtones dans les services sociaux destinés à l'enfance et, actuellement au Canada, « il y a plus d'enfants autochtones pris en charge qu'à tout autre moment de l'histoire » (Côté, 2009, p. 2). De ce fait, il importe plus que jamais d'adapter l'intervention des travailleurs sociaux aux réalités autochtones. Ce rapport de recherche s'inscrit dans cet objectif.

¹ Le terme « **autochtones** » désigne les premiers peuples d'Amérique du Nord et leurs descendants. La Constitution canadienne reconnaît trois groupes de peuples autochtones : les Indiens (souvent appelés « Premières Nations »), les Métis et les Inuits. Ces trois groupes distincts ont leur propre histoire ainsi que leurs propres langues, pratiques culturelles et croyances (Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada, 2015).

Le décrochage et l'échec scolaires sont des sujets de plus en plus étudiés et sont considérés comme des problèmes sociaux par les Centres intégrés universitaires de Santé et de services sociaux (CIUSSS) (Santé et Services sociaux Québec, 2015). D'ailleurs, Côté (2009) souligne que l'un des rôles des travailleurs sociaux est de contribuer à la mise en place d'interventions à la fois préventives et curatives afin que ces problématiques sociales soient moins graves et fréquentes. Bell (2004) et Fulford (2007) précisent toutefois que le contexte des écoles autochtones est difficile en raison des problématiques socioéconomiques, socioculturelles et psychosociales que peuvent vivre les jeunes, ce qui amènerait parfois le taux de suicide chez les jeunes autochtones à être plus élevé que leur taux de réussite scolaire.

Ainsi, les étudiants autochtones verraient « leurs rapports à l'école et au travail influencés de manière négative par un contexte de vie précaire et une expérience scolaire négative » (Côté, 2009, p. iii) et ce serait la combinaison de tous ces facteurs qui serait la cause des ruptures scolaires. Les autochtones ont un niveau d'instruction moins élevé que les Canadiens et Canadiennes non autochtones, en plus de rencontrer des obstacles plus importants et plus nombreux (Côté, 2009; Conseil National du bien-être social, 2007). Pour leur part, Lévesque et Polèse (2015) spécifient que le taux de scolarisation des jeunes autochtones provenant des communautés autochtones du Québec demeure inférieur à la moyenne québécoise.

Au Canada, en 2001, 48 % des adultes autochtones n'avaient pas terminé leurs études secondaires tandis que 31 % des adultes canadiens et canadiennes se retrouvaient dans cette situation (Conseil National du bien-être social, 2007). Pour ce qui est du Québec, en 2011, 37,7 % des étudiants autochtones n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires comparativement à 21,6 % pour la population québécoise (Statistique Canada, 2011).

Le Conseil National du bien-être social (2007) explique ces résultats en soulignant qu'il existe des « facteurs de départ » qui inciteraient les étudiants à quitter l'école et abandonner leur scolarité. Ces facteurs de départ peuvent être de différents ordres comme le racisme vécu à l'école et la mise à l'écart de l'éducation au secondaire. Mais le décrochage scolaire des étudiants autochtones peut également résulter de facteurs d'attraction comme les besoins financiers et l'attrait de l'emploi. Ce rapport affirme aussi qu'il faut non seulement traiter des facteurs de départ et des facteurs d'attraction, mais également des facteurs de protection, ce que nous ferons dans cette étude. Lévesque et Polèse (2015) ajoutent que l'apprentissage est conçu par les autochtones comme une expérience multidimensionnelle et holistique qui se perpétue tout au long de la vie, réunissant les facteurs qui influencent la qualité de vie comme la santé, l'environnement, le logement et l'économie.

Malgré le taux de décrochage scolaire élevé chez les autochtones, ces derniers manifestent un puissant désir d'apprendre et la suppression des obstacles à l'apprentissage permettrait d'augmenter les résultats et la persévérance scolaires (Conseil National du bien-être social, 2007). En réponse à cette problématique, les stratégies éducatives sont actuellement l'objet de plusieurs interrogations et discussions de la part des instances gouvernementales provinciales et fédérales, de la communauté scientifique, mais également des communautés autochtones (Lévesque et Polèse, 2015). Le Conseil national du bien-être social (2007, p. 66) conclut en mentionnant que : « étant donné la prévalence des jeunes dans la population autochtone, il est temps d'agir ».

Pourtant, il semble que le décrochage scolaire ne soit pas une problématique vécue par les jeunes de la communauté d'Essipit fréquentant les écoles secondaires et postsecondaires. C'est dans l'optique de mieux comprendre la réalité des jeunes autochtones de cette communauté que cette

étude a été réalisée. Plus précisément, cette recherche vise à explorer les facteurs de réussite pouvant expliquer le faible taux de décrochage scolaire chez les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit. Pour ce faire, les motifs et les facteurs incitant les jeunes autochtones à poursuivre et persévérer dans leurs études seront décrits. Les caractéristiques, les spécificités et les retombées des interventions favorisant la poursuite et l'achèvement scolaires qui ont été mises en place par les différents acteurs de cette communauté seront également documentées.

Ce mémoire est divisé en plusieurs chapitres. Le premier présente la problématique de l'abandon scolaire en apportant des informations sur ses impacts. Il s'en suit un état des connaissances sur les différents aspects concernant l'abandon scolaire, la persévérance et la réussite scolaires. Les facteurs de protection favorisant la poursuite des études y sont aussi décrits. Par la suite, le cadre théorique utilisé pour analyser la réalité de ces jeunes autochtones est présenté. Les divers aspects de la méthodologie de la présente étude sont ensuite abordés. Les objectifs et le type de recherche, le milieu et la population à l'étude, le mode de recrutement des participants, les stratégies et les instruments de collecte de données, ainsi que les étapes de l'analyse de données sont alors précisés. Les considérations éthiques et la pertinence de l'étude concluent cette section. Enfin, les deux derniers chapitres sont consacrés à la présentation des résultats, la discussion et l'interprétation de ceux-ci.

PROBLÉMATIQUE

La lutte au décrochage scolaire est une priorité au Québec et il est justifié de mobiliser une variété de ressources afin de s’y consacrer. Selon Léger (2013), 82 % des Québécois affirment être préoccupés par le décrochage scolaire. À ce sujet, le Conseil régional de prévention de l’abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) (2015a) mentionne que la persévérance scolaire doit demeurer l’une des priorités gouvernementales et régionales au Saguenay-Lac-Saint-Jean, car elle permet aux jeunes de développer leur plein potentiel, leur autonomie et leurs ambitions en plus de favoriser l’accès à l’emploi (CRÉPAS, 2015b). Il existe aussi une volonté, chez une majorité de collectivités autochtones, de promouvoir l’éducation pour leurs membres (Lévesque & Polèse, 2015). En ce sens, des actions concrètes doivent être mises en place afin que plus de jeunes autochtones obtiennent leur diplôme de 5^e secondaire (Gauthier, 2005; Saloin, 2013).

Dans ce premier chapitre, les conséquences sociales et économiques de l’abandon scolaire sont exposées. Par la suite sont définis les différents concepts qui sont utilisés dans cet ouvrage tels que l’abandon scolaire, le décrochage scolaire, la persévérance scolaire ainsi que la réussite scolaire et éducative. Pour conclure, des informations sur la communauté à l’étude, soit Essipit, sont également apportées.

1.1 Les conséquences sociales et économiques de l’abandon scolaire

Actuellement, la société québécoise est en pleine transformation en raison de la pyramide démographique qui s’est inversée. La population vieillit, mais la mondialisation pousse les marchés à se développer, à innover et à s’améliorer afin de demeurer compétitifs, créant ainsi une forte demande de main-d’œuvre qualifiée. Le niveau de scolarité d’une société a un effet immédiat sur son plein développement culturel, social et économique (Action Réussite, 2013). En 2009, Ménard

affirmait que les personnes sans diplôme avaient un revenu annuel inférieur à la population en général et leur taux de chômage était 2,1 fois plus élevé et leur espérance de vie plus courte comparée aux diplômés. De plus, elles étaient davantage à risque d'être dépressives, de vivre de prestations d'aide sociale et d'être incarcérées (Ménard, 2009).

Depuis les années 1990, le faible taux de diplomation est d'ailleurs considéré comme un problème central pour l'économie canadienne, car l'abandon des études secondaires a des conséquences directes et indirectes dans les domaines de la santé, des services et des programmes sociaux, de l'éducation, de l'emploi, de la criminalité et de la productivité économique (Fortin & Picard, 1999; Hankivsky, 2008; Lévesque & Polèse, 2015; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). À ce sujet, Hankivsky (2008) estime qu'en 2008, le coût annuel du décrochage scolaire au Canada était de 37 milliards de dollars. De plus, Fortin (2008) avance que les personnes sans diplôme s'investissent moins dans la vie citoyenne et engendrent un manque à gagner annuel de 1,9 milliard de dollars pour le gouvernement provincial en services sociaux additionnels, en coûts de raccrochage et en taxes et impôts perdus. Le décrochage scolaire génère donc des coûts sociétaux importants pour l'ensemble de la société (Action Réussite, 2013).

Pour sa part, le Conseil national du bien-être social (2000) s'est penché sur le lien qui existe entre la criminalité et l'échec scolaire. Selon cette étude, on peut faire une corrélation entre le rendement scolaire pendant l'adolescence et la délinquance et la criminalité à l'âge adulte (Conseil national du bien-être social, 2000). D'ailleurs, il est bon de noter que les décrocheurs représentent la majorité de la population carcérale (Action Réussite, 2013).

Barayandema et Fréchet (2011) soutiennent que l'abandon scolaire engendre deux types de coûts pour la société : premièrement, des coûts sociaux pour soutenir les décrocheurs (santé, aide

sociale, etc.) et deuxièmement, des coûts économiques liés à la perte de recettes fiscales pour le gouvernement causée par les décrocheurs sans emploi. Ainsi, il est possible de constater que le décrochage scolaire au Québec, mais également au Canada, est une problématique qui a d'importantes « conséquences à la fois sur les personnes, les familles et sur l'ensemble de la société » (Barayandema & Fréchet, 2011, p. 1). Puisque cette problématique engendre des conséquences négatives dans plusieurs sphères de la société, le milieu scolaire ne peut être vu comme le seul concerné : tous les acteurs de la communauté partagent ainsi la responsabilité d'améliorer la situation. La persévérance scolaire est d'ailleurs au centre d'une cause sociale qui mobilise les familles, le milieu scolaire, la société en général, le gouvernement, mais aussi des communautés géographiques entières (Perron & Côté, 2015).

1.2 Définition opérationnelle des concepts

À la suite de ce portrait de la situation, il est nécessaire de bien définir les concepts dont il sera question tout au long de ce document. Dans un premier temps, les termes abandon et décrochage scolaires seront définis. Nous poursuivrons cet exercice avec les concepts de persévérance scolaire, ainsi que de réussite scolaire et éducative.

1.2.1 L'abandon et le décrochage scolaires

Le décrochage et l'abandon scolaires sont deux termes qui désignent l'interruption définitive ou temporaire des études avant l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation d'études (Carroz, 2012; CRÉPAS, 2015c). Le décrochage scolaire est utilisé plus fréquemment lors d'un abandon des études au secondaire, tandis que le terme abandon scolaire est plus général et est

adopté lorsqu'il est question d'études secondaires, collégiales ou universitaires (CRÉPAS, 2015c).

On considère qu'un élève est décrocheur lorsqu'il abandonne l'école secondaire avant d'obtenir une reconnaissance des acquis ou un diplôme et qu'il n'est plus inscrit dans un programme d'une institution scolaire l'année suivante (Violette, 1991). Le taux de décrochage scolaire (ou taux de sortie sans diplôme du secondaire) correspond à la proportion de sortants sans diplôme de l'ensemble des élèves sortant de l'école secondaire (Action Réussite, 2013). Selon le rapport annuel 2013-2014 du CRÉPAS, le taux de décrochage scolaire chez les étudiants du secondaire, pour l'ensemble du Québec, était de 15,3 % en 2012-2013. Même si ce taux semble peu élevé, il s'agit d'une problématique pour laquelle il est nécessaire d'agir étant données les nombreuses répercussions néfastes que peut avoir le décrochage scolaire chez les jeunes (Ménard, 2009).

Le décrochage scolaire est, entre autres, caractérisé par un désintéressement scolaire temporaire résultant d'une multitude de facteurs internes et externes (Delcourt, 1989). Plusieurs auteurs estiment que le décrochage scolaire est le résultat d'un amalgame de facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux (Action réussite, 2013; Carroz, 2012; Côté, 2009; Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010; Marcotte, Lachance & Lévesque, 2011; Réunir Réussir, 2010). Ces élèves peuvent d'ailleurs avoir abandonné leurs études secondaires à la suite d'un déménagement, de problèmes de santé, d'une mortalité ou d'une scolarisation à domicile ; ces types de sortants représenteraient 1 % du total des élèves sans diplôme d'études secondaires (Action Réussite, 2013). Le décrochage scolaire est donc : « un processus lent et insidieux, conséquence d'évènements personnels, scolaires, familiaux et socioculturels » (Carroz, 2012, p. 27). Notons que l'abandon ou le décrochage scolaires ont aussi leur opposé : la persévérance scolaire (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011).

1.2.2 La persévérance scolaire et la réussite scolaire et éducative

Le concept de persévérance scolaire peut avoir plusieurs synonymes ainsi que plusieurs significations : constance, persistance, ténacité, maintien des efforts, etc. Legendre (2005) définit la persévérance scolaire comme : « le maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné » (Legendre, 2005, p. 1032). En ce sens, pour qu'ils soient jugés persévérants aux études secondaires, collégiales ou universitaires, il est nécessaire que les étudiants demeurent aux études jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une reconnaissance des acquis (Joncas, 2013). Ainsi, dans le cadre de cette étude, la persévérance scolaire est définie comme la poursuite d'un programme d'études afin d'obtenir une reconnaissance des acquis sous la forme d'un certificat, d'un diplôme ou d'une attestation des études (CRÉPAS, 2015c; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine & Wright, 2006). Les étudiants qui persévèrent sont donc ceux qui demeurent dans le système scolaire en vue d'obtenir un diplôme. Par contre, en milieu autochtone les élèves qui persévèrent sont ceux qui poursuivent leurs études sans obligatoirement suivre le cheminement régulier (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011).

La réussite scolaire est définie comme l'achèvement d'un parcours scolaire grâce aux résultats scolaires subséquents et à l'obtention d'une reconnaissance des acquis sous la forme d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation (Projet partenaires, 2012). La réussite scolaire renvoie donc simultanément à la performance et au rendement (CRÉPAS, 2015c), ainsi qu'à la persévérance scolaire et aux résultats scolaires satisfaisants (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). La réussite scolaire signifie donc que les étudiants répondent aux exigences de leur programme scolaire, et qu'ils développent et acquièrent les compétences scolaires et

professionnelles nécessaires pour qu'ils puissent poursuivre leurs études ou se diriger vers le marché du travail. Ainsi, les compétences et les habiletés seraient acquises dans le milieu scolaire et la réussite scolaire en serait le résultat (Lapostolle, 2006).

La réussite éducative est une expression plus large comprenant, entre autres, la réalisation de son plein potentiel, l'atteinte de ses buts personnels, la socialisation, la qualification et l'instruction (Action Réussite, 2013; Projet partenaires, 2012). Cook (2008) décrit la réussite éducative comme l'assimilation de trois composantes : l'instruction (les savoirs), la socialisation (valeurs, attitudes et comportements sociaux) et la qualification (savoirs socioprofessionnels). Ainsi, la réussite éducative est reliée à la réalisation de son plein potentiel, mais également à la contribution sociale, économique et culturelle qu'il est possible d'apporter à la collectivité. De ce fait, la réussite éducative serait davantage mesurable avec des indicateurs qualitatifs et serait relative à la réalisation personnelle et au développement personnel et professionnel (Lapostolle, 2006).

1.3. Comprendre la persévérance scolaire des jeunes d'Essipit : identification du problème de recherche

Maintenant que les concepts centraux sont bien définis, il importe de décrire les réalités des autochtones au Québec et au Canada. Par la suite, un portrait de la communauté à l'étude est établi afin de comprendre sa situation particulière. Ceci permettra de comparer les différentes communautés autochtones du Québec et celle d'Essipit sur le plan de l'abandon scolaire.

1.3.1 Les autochtones du Québec et du Canada

Au Québec, en 2011, on dénombrait 141 915 Amérindiens et Inuit déclarés selon l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) réalisée par Statistique Canada, ce qui représente plus de 10 % de la population autochtone canadienne. Hormis les Inuit, ces derniers proviennent de dix Premières Nations distinctes, possédant chacune leur propre langue maternelle² : les Abénaquis, les Algonquins/Anishnabe, les Atikamekw, les Cris, les Hurons-Wendat, les Innus, les Malécites, les Micmacs, les Mohawks et les Naskapis (Lévesque & Polèse, 2015). De plus, sur le territoire québécois, on dénombre 56 communautés autochtones qui partagent certaines caractéristiques sur le plan de la réussite et de la persévérance scolaires, et ce, même si elles sont géographiquement éloignées les unes des autres (Gauthier & Minier, 2015). Par contre, cette problématique est en processus de changement et il est à noter que le niveau d'instruction des autochtones s'est grandement amélioré au cours des dernières années (Gilmore, 2010). Selon Joncas (2013), les Premières Nations gèrent davantage leurs écoles, ainsi que le contenu de leurs cours afin d'y intégrer une partie de leur histoire, leur langue et leur culture. Par contre, même si de plus en plus d'écoles autochtones sont gérées par les Premières Nations, les statistiques démontrent que la réussite scolaire y est toujours difficile (Bourque, 2004). Ainsi, même s'il y a une augmentation de la fréquentation scolaire, les taux de certification et de scolarisation des autochtones demeurent toujours sous les moyennes canadienne et québécoise (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006; Joncas, 2013; MELS, 2009). Par contre, selon le secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec (2007), même si les jeunes autochtones ont un retard scolaire dès le primaire

² Notons que parfois le français ou l'anglais est parlé par une majorité de personnes dans ces communautés.

et le secondaire et ont un taux de décrochage élevé, la situation des autochtones évolue et les statistiques s'améliorent d'année en année. Afin de bien comprendre les spécificités du milieu à l'étude, intéressons-nous maintenant aux particularités de la communauté d'Essipit.

1.3.2 Portrait de la communauté d'Essipit

La communauté d'Essipit a été créée en 1892 lorsque le gouvernement fédéral acheta une parcelle du territoire des Escoumins afin d'en réserver l'usage aux Innus. Le nom d'Essipit a été retenu comme dénomination officielle en 1994, ce qui signifie « la rivière aux coquillages ». La communauté d'Essipit est localisée à l'intérieur du village des Escoumins, sur les bords de l'estuaire du fleuve Saint-Laurent et est à une distance d'environ 155 kilomètres de la ville de Saguenay (Nametau Innu, 2010).

La communauté comptait 265 membres en 2011 comparativement à 247 en 2006, ce qui représente une augmentation de 8,5 % (Statistique Canada, 2012). En cette même année, il y avait 135 femmes et 130 hommes. Sur ce nombre, 60 % de la population était âgée entre 25 et 65 ans, 26 % avaient moins de 25 ans³, tandis que 14 % avaient atteint l'âge de 65 ans ou plus. Ainsi, le pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus était de 79,8 % et l'âge moyen de la population était de 38 ans (voir tableau 1). En ce qui concerne le taux d'activité de la population vivant dans la communauté d'Essipit, les données les plus récentes datent de 2001 (Statistique Canada, 2013) étant donné que cette communauté n'a pas participé aux différents recensements canadiens réalisés

³ Sur ce nombre, 55 étaient âgés entre 0 à 14 ans (22%) et 15 avaient de 15 à 24 ans (4 %).

dans les années ultérieures⁴. À cette époque, le taux d'activité était de 70,5%, tandis que le taux d'emploi était de 61,4%. Un peu plus du dixième de la population (12,9%), âgée de 15ans et plus, n'occupait pas d'emploi rémunéré et était à la recherche d'un emploi (taux de chômage) (Statistique Canada, 2013). Dans cette communauté, la langue utilisée le plus souvent à la maison est le français (Statistique Canada, 2012). Selon Mme Roussel, les principaux problèmes sociaux à Essipit sont surtout liés à la consommation d'alcool et de drogues.

Tableau 1.
Répartition de la population dans la communauté d'Essipit en 2011 en fonction de l'âge et du sexe des habitants

	Hommes		Femmes		Total	
0-14 ANS	35	13 %	20	8 %	55	22 %
15-24 ANS	5	2 %	10	4 %	15	4 %
25-34 ANS	20	8 %	20	8 %	40	17 %
35-44 ANS	20	8 %	25	9 %	45	21 %
45-54 ANS	10	4 %	15	6 %	25	5 %
55-64 ANS	30	11 %	20	8 %	50	17 %
65-74 ANS	5	2 %	15	6 %	20	13 %
75 ANS ET PLUS	5	2 %	10	4 %	15	1 %
TOTAL	130	49 %	135	51 %	265	100 %

Source : Statistique Canada. (2012). Essipit, Québec et La Haute-Côte-Nord, Québec. Profil du recensement, Recensement de 2011, produit no 98-316-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa.

⁴ Information fournie par Mme Dominique Roussel, directrice des services et programmes communautaires de la communauté d'Essipit. Elle a été une informatrice importante dans la démarche de recherche fournissant régulièrement des données utiles afin d'effectuer un portrait de la situation. Ces informations ne proviennent pas de sources publiées.

Pour contrer cette problématique sociale, le Conseil de bande de la Première Nation des Innus d'Essipit travaille en partenariat avec deux centres de prévention et de traitement des toxicomanies. Il s'agit du centre Wapan situé dans la municipalité de La Tuque et du centre Miam Uapukun situé dans la municipalité de Moisie. Le Conseil de bande n'ignore pas les autres problématiques couramment rencontrées dans les autres communautés autochtones (violence conjugale, négligence parentale, sédentarité, surplus de poids) et tente constamment de prévenir ces problèmes en offrant des activités, des suivis, des outils ainsi que des interventions auprès des membres de la communauté issus de toutes les tranches d'âge.

De nombreux rassemblements et fêtes sont aussi organisés afin de promouvoir la culture autochtone auprès de la population. Ainsi, chaque année se déroulent certaines fêtes comme le pow-wow, les jeux autochtones, le défi Kapatakan, la journée nationale des autochtones, le Makushan de crabe. Ces activités incluent toujours différentes activités traditionnelles comme la dégustation de banique⁵, des chants et danses traditionnels, le partage de contes et de récits de vie et la lecture des prières en innue.

La communauté d'Essipit a une superficie de 87,6 hectares et est gérée par le Conseil de bande (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2015). Selon Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC, 2010), le Conseil et le chef de bande forment le gouvernement de la Première Nation et ceux-ci ont pour responsabilité de prendre des décisions au nom de la communauté. Mme Dominique Roussel estime que le système de gestion est axé sur le communautaire, car les interventions menées ont une influence directe sur la qualité de vie des

⁵ La banique est une sorte de pain à base de farine sans levain consommée par les Amérindiens puis les premiers colons et les trappeurs. Il s'agit d'un aliment important chez les Premières Nations, Inuit et Métis, partout au Canada.

membres. Les retombées économiques ou sociales sont ainsi redistribuées dans la communauté selon les besoins évalués par les membres du Conseil et par la communauté. Ainsi, le Conseil de bande et les membres de la communauté luttent collectivement contre les problématiques et tentent d'améliorer leurs conditions de vie. De plus, le directeur général, M. Réginald Moreau évoque dans le rapport annuel que la mission du Conseil de bande et de la direction est de :

Défendre les droit et intérêts des Innus d'Essipit, afin d'atteindre et de maintenir la plus complète autonomie gouvernementale possible sur et hors territoire, en plus de procurer des services répondant aux besoins, afin d'améliorer et de maintenir le bien-être et le développement des individus, le tout dans un esprit communautaire de mise en commun et de partage. (Conseil de la Première nation des Innus Essipit, 2015, p. 24)

La devise d'Essipit est la suivante : pour nos pères et nos enfants. Celle-ci reflète bien les valeurs communautaires, l'esprit familial et le désir de vivre dans la paix et l'amitié qui y règnent (Conseil de la Première Nation des Innus Essipit, 2013).

1.3.3 Regard comparé sur la prévalence de l'abandon scolaire dans les communautés autochtones du Québec et à Essipit

Depuis une soixantaine d'années, la situation des autochtones du Québec s'est modifiée puisque leur sédentarité s'est accélérée. En effet, les communautés situées près des grands centres urbains se sont intégrées à la vie urbaine et régionale, tandis que celles plus éloignées ont conservé un mode de vie plus traditionnel. Malgré une augmentation progressive du niveau de scolarité des jeunes autochtones (Aman, 2006), il est nécessaire de travailler à ce qu'ils soient plus nombreux à obtenir un diplôme de cinquième secondaire et à poursuivre des études collégiales ou universitaires (Gouvernement du Québec, 2011).

À ce sujet, Gauthier (2007) souligne que dans les communautés autochtones, « les taux d'échec et d'abandon scolaires sont trois à quatre fois plus élevés que chez la population en général » (Gauthier, 2007, p. 80). Pour leur part, Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001, p. 154) considèrent que : « le taux d'échec et d'abandon scolaires (non-diplomation) est en général supérieur de 250 % à 300 % à la moyenne québécoise chez les autochtones ». D'ailleurs, en référence à la situation des jeunes autochtones du Québec, le Gouvernement du Québec s'inquiète du fait « qu'en 2008-2009, sur 100 élèves qui ont quitté la formation générale des jeunes, seulement 14 avaient obtenu un diplôme ou une qualification [et qu'en 2008-2009] le taux de décrochage annuel avoisinait les 92 % ». (Gouvernement du Québec, 2013, p. 17)

Or, en 2014, selon les données recueillies auprès de Mme Dominique Roussel, les 36 jeunes autochtones de la communauté d'Essipit étaient aux études dans les écoles primaires, secondaires ou collégiales. De plus, en 2015, les 47 jeunes autochtones de cette communauté fréquentaient tous des écoles secondaires, des centres de formation professionnelle, des cégeps ou des universités afin d'obtenir un diplôme qualifiant. Selon les autorités en place, les derniers cas d'abandon scolaire définitif datent d'environ huit à neuf ans.

Il n'y a pas d'école primaire et secondaire sur la réserve, ce service étant offert en collaboration avec la commission scolaire de l'Estuaire. L'école primaire Marie-Immaculée située dans la municipalité des Escoumins est à environ 1,5 kilomètre de la communauté d'Essipit, tandis que l'école secondaire, la polyvalente des Berges, est située dans la municipalité des Bergeronnes. Les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit qui fréquentent cette école doivent se déplacer sur une distance de 17 kilomètres matin et soir. Pour leur part, les jeunes adultes qui désirent poursuivre des études postsecondaires sont généralement dirigés vers les cégeps de Chicoutimi, de Jonquière

ou de Sainte-Foy et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ou l'Université Laval (UL).

Le Conseil de bande d'Essipit offre aux jeunes étudiants autochtones de cette communauté différents emplois ou stages pendant l'été. De plus, les élèves de secondaire I et II peuvent avoir l'opportunité de suivre des camps d'anglais. Pour leur part, les étudiants de IIIème secondaire et plus qui réussissent les trois matières principales (français, mathématiques et anglais) peuvent obtenir un emploi d'été dans les différents services de la communauté afin de favoriser l'accès à l'emploi. Ces emplois saisonniers sont réservés aux étudiants ayant de bons résultats scolaires et qui sont assidus dans leurs études, tandis que les emplois permanents offerts au sein de la communauté ou par le Conseil de bande sont réservés aux personnes ayant minimalement obtenu leur diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles. Ces exigences ont pour but de favoriser la réussite scolaire et d'éviter le décrochage et l'abandon scolaires chez les jeunes autochtones d'Essipit.

Pour toutes ces raisons, il est intéressant de documenter le cas d'Essipit en ce qui a trait à la persévérance scolaire afin de mieux comprendre pourquoi une si forte proportion de jeunes de cette communauté persévère dans leurs études secondaires, collégiales ou universitaires. Ainsi, divers aspects seront étudiés afin d'obtenir une vision juste et éclairée de leurs réalités. Nous pourrons ainsi mieux comprendre les facteurs de protection qui font en sorte que ces jeunes persévèrent et réussissent leurs études.

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Au Québec, il y a peu d'études portant sur les étudiants autochtones persévérants ou raccrocheurs (Côté, 2009; Joncas, 2013; Moldoveanu, 2015), et ce, même si l'on constate une hausse du taux de scolarisation des autochtones au cours des dernières années (Lévesque & Polèse, 2015). D'ailleurs, selon Joncas (2013, p. 2) : « la réussite scolaire des membres des Premières Nations qui était catastrophique s'améliore à tous les niveaux d'études ». Or, bien qu'il y ait de nombreuses avancées et initiatives mises en place par les communautés autochtones, les enjeux reliés à la persévérance scolaire et à l'éducation demeurent peu documentés (Perron & Côté, 2015).

La synthèse des écrits scientifiques présentée dans ce chapitre permet de dresser un portrait de l'éducation chez les autochtones. S'en suit la présentation de quelques caractéristiques de l'abandon et de la réussite scolaires dans les communautés autochtones du Canada et du Québec. Les facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires et sociaux qui favorisent la poursuite des études chez les jeunes autochtones sont ensuite présentés. Pour conclure ce chapitre, les limites des études et recherches existantes et la pertinence de cette recherche sont discutées.

2.1 L'éducation chez les autochtones : situation générale

Bien qu'il ne soit pas complet, le portrait de l'éducation chez les autochtones au Canada et au Québec est nécessaire, car il permet d'obtenir une vue d'ensemble sur la situation. Cette section est divisée en trois sous-sections. Il est premièrement question de l'éducation chez les autochtones avant et après l'arrivée des premiers colons en Amérique. Des informations sur le changement de style éducationnel des autochtones dans les années 1960 et 1970 sont par la suite présentées. Pour conclure, la situation actuelle de l'éducation chez les autochtones est traitée.

2.1.1 Avant et après l'arrivée des premiers colons en Amérique

Avant l'arrivée des premiers colons en Amérique, l'éducation chez les autochtones du Canada était complètement différente du système scolaire européen (Joncas, 2013). En effet, chez les jeunes autochtones, le savoir et les connaissances étaient acquis par essais et erreurs, observations et en écoutant les paroles des adultes et des aînés de la communauté (Roy, 2006, 2007). Joncas (2013) avance que la communauté autochtone partageait le savoir et l'éducation entre ses membres et que l'apprentissage était perçu de la même façon que les autochtones perçoivent la vie et tout ce qui les entoure, c'est à dire de manière cyclique. D'ailleurs, Wesley-Esquimaux et Smolewski (2004) mentionnent que la vie est un processus cyclique et que c'est de cette façon que les gens apprennent et partagent le savoir et éduquent les enfants. Au centre de ce cercle d'apprentissage se trouvent les enfants. Cette perception du monde et de l'apprentissage serait d'ailleurs encore d'actualité (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006).

Castellano, Davis et Lahache (2000) estiment que vers 1620, l'éducation occidentale ou « formelle » a été établie chez les autochtones du Canada dans le but : « de christianiser les membres des Premières Nations et de les "aider" à atteindre les normes sociales de la "civilisation supérieure" » (Joncas, 2013, p. 8). Ainsi, vers la fin du 17^e siècle, les dirigeants coloniaux croyaient que pour christianiser les Premières Nations, il était nécessaire de les sédentariser et de les franciser (Castellano, Davis & Lahache, 2000). Mais, ce n'est qu'à partir des années 1830 que l'on peut commencer à parler d'assimilation (Joncas, 2013). D'ailleurs, la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (FCÉE) (2013) mentionne que le gouvernement a, de façon abjecte, consacré un financement important à l'assimilation des autochtones. Ainsi, l'assimilation a été perçue comme la manière d'imposer la culture européenne aux membres des Premières Nations afin que

ces derniers puissent fonctionner selon le modèle social occidental et selon des rôles sociaux préétablis (Gauthier, 2005). Joncas (2013) mentionne que la sédentarisation devient alors obligatoire, permettant ainsi d'obtenir un meilleur contrôle sur les peuples autochtones.

En 1891, on assiste à la création des pensionnats pour les autochtones. À l'intérieur de ces derniers, il leur était interdit de parler leur langue et de d'exprimer leur culture. Près de 150 000 jeunes autochtones ont été retirés de leurs familles et placés dans ces pensionnats où la violence psychologique, verbale et physique étaient monnaie courante. De plus, des dizaines de milliers de jeunes autochtones y ont perdu la vie à la suite de problèmes de santé, de la famine ou de mauvais traitements. Le FCÉE (2013) dénonce cette période en mentionnant que dans ces établissements, les jeunes autochtones étaient traumatisés et humiliés. De plus, les résultats de ces pensionnats ont été désastreux et cette période « s'est soldée par un échec abyssal où l'on a souvent abusé des enfants autochtones sur le plan physique, mental, sexuel et spirituel, et nombre d'entre eux sont morts de maladies et de malnutrition » (Conseil national du bien-être social, 2007, p. 94). La Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) confirme d'ailleurs, dans son rapport de 1996, le lien entre les pensionnats autochtones, les traumatismes intergénérationnels et la crise sociale que vivent actuellement les communautés autochtones. En 1967, Hawthorn et Tremblay concluaient d'ailleurs, que la scolarisation des Indiens par les pensionnats a clairement été un échec. Le taux de décrochage scolaire des étudiants autochtones était alors estimé à 94 %.

2.1.2 Les années 1960 et 1970

Vers la fin des années 1960 et au début des années 1970, les autochtones enclenchèrent une vague de changements et souhaitèrent prendre en charge leur éducation (Côté, 2009; Gauthier, 2005; Secrétariat aux affaires autochtones, 2001). Effectivement, Lévesque et Polèse (2015) démontrent que dès les années 1960, la formation scolaire des jeunes autochtones était désormais considérée comme un enjeu social. À cette époque, les communautés autochtones manquaient généralement de ressources matérielles, culturelles et psychologiques pour répondre aux besoins des membres de la communauté (Hawthorn, Harold & Tremblay, 1966). Les écoles primaires et secondaires autochtones retenaient peu l'attention du public au Québec, car très peu de communautés autochtones offraient une formation de niveau secondaire (Lévesque & Polèse, 2015). Toutefois en 1973, le gouvernement fédéral a mis en place un programme d'amérindianisation selon lequel les communautés devaient s'occuper de leur propre système d'éducation et soutenir l'enseignement des langues autochtones (Lévesque & Polèse, 2015; Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). Ce projet d'amérindianisation des écoles a amené les chercheurs à s'intéresser aux besoins des communautés en ce qui concerne l'éducation et les aspirations scolaires des parents d'élèves autochtones (Lévesque & Polèse, 2015). Ces communautés passèrent alors par une période de transition où ils changèrent le mode de transmission des savoirs, car celui des non-autochtones ne correspondait pas aux réalités autochtones (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007).

D'ailleurs, c'est en 1968 qu'une aide financière fut fournie par les Affaires indiennes et du Nord canadien pour soutenir les jeunes autochtones qui souhaitaient poursuivre des études

postsecondaires (FCÉE, 2013). À partir des années 1976 et 1977, la création de la Commission scolaire Crie et de la Commission scolaire Kativik a eu des retombées positives. En effet, d'autres Premières Nations adoptèrent aussi cette prise en charge et c'est ainsi qu'en 1978, l'Institut culturel et éducatif Atikamekw-Montagnais (ICEAM) fut créé et devint, en 2010, l'Institut Tshakapesh (Lévesque & Polèse, 2015). En 1977, l'Office québécois de la langue française reconnut, par l'adoption de l'article 97 de la Charte de la langue française, l'enseignement d'une langue autre que l'anglais et le français dans les réserves indiennes. C'est en 1985 qu'est créé le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), l'une des six commissions de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador⁶. L'objectif du CEPN est de maîtriser entièrement l'éducation des Premières Nations et des communautés et d'offrir une éducation holistique de qualité tout en maintenant un esprit de collaboration, de partage, de dévouement et de respect (CEPN, 2015). De ce fait, au cours des années qui suivirent, l'éducation des Autochtones devint de moins en moins axée sur l'assimilation et se concentra davantage sur la transmission de la culture amérindienne (Joncas, 2013). Selon le CEPN (2002), la prise en charge des écoles par les communautés autochtones a permis de réduire le taux de décrochage scolaire et d'augmenter le taux de diplomation (CEPN, 2002).

⁶ Les cinq autres commissions sont : l'Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador; la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec; la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador; la Commission de développement économique des Premières Nations du Québec et du Labrador, le réseau jeunesse des Premières Nations. CEPN, 2015).

2.1.3 Portrait de la situation actuelle

Il est possible de regrouper les institutions scolaires autochtones primaires et secondaires en trois groupes : 1) les écoles autochtones provenant des commissions scolaires Crie et Kativik ; 2) les écoles de communauté ou écoles de bande ; 3) les écoles publiques ou privées québécoises pour les autochtones hors réserve ou pour les communautés autochtones où il n'y a pas d'école de bande (Joncas, 2013). À ce sujet, il est intéressant de mentionner que la plupart des communautés autochtones ont leurs propres écoles secondaires gérées par leur Conseil de bande (Dumas, 1999; MEQ, 1998; Smith, 1999).

Actuellement, on dénombre 68 écoles en territoire autochtone au Québec (Lévesque & Polèse, 2015). Le ministère québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a recensé 16 165 élèves autochtones dans les écoles préscolaires, primaires et secondaires autochtones entre 2009 et 2010. Ces écoles autochtones doivent se conformer au même cadre éducatif que les écoles du système d'éducation québécois, mais elles sont mieux adaptées à la réalité des jeunes autochtones, en plus de valoriser la culture et l'identité autochtones (Côté, 2009). Certaines de ces écoles se consacrent exclusivement à l'enseignement du niveau primaire et d'autres uniquement à l'enseignement secondaire (Lévesque & Polèse, 2015). Par contre, certaines communautés dont la population est moins nombreuse n'ont qu'une seule école qui combine les services d'enseignement de plusieurs niveaux (Lévesque & Polèse, 2015). Malheureusement, le rapport d'Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC) de 2005 évoque que le mode de financement actuel des systèmes d'éducation autochtones est dépassé et ne permet pas de répondre efficacement aux besoins des communautés.

Pour ce qui est de l'éducation postsecondaire, les étudiants autochtones du Québec peuvent

fréquenter des collèges et universités provenant du réseau québécois ou l'institution Kiuna, un collège conçu pour les étudiants autochtones situé sur la réserve d'Odanak dans le Centre-du-Québec (Kiuna, 2017). Le collège de Kiuna a pour particularité, comparativement aux autres collèges provinciaux, de tenir compte de la culture, des intérêts et du contexte social des jeunes autochtones qui s'y inscrivent (Kiuna, 2017).

Actuellement, le gouvernement fédéral remet des bourses d'étude aux étudiantes et étudiants des Premières Nations qui poursuivent leurs études collégiales ou universitaires. Celles-ci couvrent les frais de scolarité, de matériaux scolaires ainsi que les déplacements et les frais de subsistance (AANC, 2015; FCÉE, 2013). Il s'agit du Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP) en provenance du ministère des Affaires Autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC). L'objectif de ce programme est de fournir des fonds permettant aux étudiants des Premières Nations et Inuits admissibles de poursuivre des formations professionnelles de niveau postsecondaire ou des études supérieures (études collégiales et universitaires) afin d'améliorer leur employabilité (AANC, 2015). Ce financement accordé par le PAENP produirait des résultats positifs. Ainsi, les jeunes autochtones qui y ont accès réussissent généralement à terminer leurs études et à trouver un emploi. La majorité de ces diplômés autochtones retournent travailler dans leur communauté, occupent un emploi relié à leur domaine d'étude, sont autonomes financièrement et contribuent au développement de leur communauté (FCÉE, 2013). Par contre, selon AANC (2015), les fonds accordés par le PAENP sont limités, ce qui a pour conséquence de diminuer le nombre d'étudiants obtenant une aide financière. En effet, entre 2001 et 2006, plus de 10 500 jeunes autochtones n'ont pas pu recevoir d'aide financière du gouvernement fédéral (FCÉE, 2013). Actuellement, l'AANC (2015) affirme avoir investi plus de 322 millions de dollars dans le PAENP,

mais aussi dans le Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université en 2013-2014, ce qui a eu pour effet d'aider financièrement plus de 22 000 étudiants au Canada.

2.2 L'abandon et la réussite scolaires en contexte autochtone

À la lumière des différents écrits recensés, il est question ici de la situation actuelle de l'abandon et de la réussite scolaires chez les autochtones. Premièrement, un portrait de la diplomation chez les autochtones du Canada est dressé. Nous poursuivrons par une présentation des différents facteurs associés à l'abandon scolaire dans les communautés. Troisièmement, il sera question de l'application du concept de réussite scolaire au contexte autochtone.

2.2.1 Portrait de la diplomation chez les autochtones du Canada

En 2011, l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) menée par Statistique Canada a dénombré 671 400 adultes autochtones âgés de 25 à 64 ans, ce qui représente 3,7 % de la population canadienne totale (Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 2015). Sur l'ensemble de cette population autochtone, 48,4 % détenaient un diplôme postsecondaire. Plus précisément, 14,4 % d'entre eux avaient un certificat d'une école de métiers, 20,6 % possédaient un diplôme d'études collégiales, 3,5 % un certificat ou un grade universitaire inférieur à un baccalauréat et 9,8 % un grade universitaire (Statistique Canada, 2014). Actuellement, chez les membres des Premières Nations âgés de 18 à 24 ans et vivant dans une réserve autochtone, seulement 38 % d'entre eux possèdent un diplôme d'études secondaires. Ce pourcentage s'élève à 87 % pour ce qui est des Canadiens non autochtones (Gouvernement du Canada, 2016). Selon la même enquête, les jeunes autochtones sont davantage susceptibles d'obtenir un diplôme d'études collégiales que les

autochtones plus âgés (Statistique Canada, 2014).

Pour ce qui est du Québec, Rodon (2008) mentionne que la population autochtone de cette province a un taux de graduation universitaire de 5 %. Par contre, ce sont les communautés autochtones urbanisées du Québec qui expliquent ce résultat. L'un des autres facteurs de risque présent dans plusieurs communautés autochtones demeure celui de la répartition de la population autochtone dans différentes régions du Québec, ce qui fait en sorte que plusieurs communautés autochtones sont éloignées des grands centres urbains ou ne sont pas accessibles par la route. Cette situation peut avoir plusieurs répercussions comme le nonaccès à des études postsecondaires pour de nombreux jeunes (Perron & Côté, 2015).

En 2013, la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (FCÉE) constate que lorsqu'il s'agit d'éducation autochtone, il existe un manque flagrant de soutien malgré le fait que la majorité des autochtones souhaite poursuivre des études postsecondaires. L'organisation démontre qu'investir dans l'éducation autochtone permettrait d'améliorer la qualité de vie des communautés autochtones et de combler l'écart existant entre les non-autochtones et les autochtones. Pour sa part, Sbarrato (2005) estime que l'éducation permettrait aux peuples autochtones de répondre à leurs responsabilités citoyennes tout en maintenant leur bien-être.

2.2.2 Facteurs associés à l'abandon scolaire chez les jeunes autochtones du Canada et du Québec

Plusieurs auteurs avancent à propos des jeunes décrocheurs en général qu'ils participent moins aux activités scolaires, portent peu d'attention en classe, passent moins de temps à faire leurs devoirs et ont des problèmes d'absentéisme (Dornbush, Mounts, Lamborn & Steinberg, 1991;

Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Violette, 1991; Wehlage & Rutter, 1986). De plus, ceux-ci ont peu d'aspiration face à la réussite scolaire et valorisent davantage l'argent et le travail que la réussite scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbush, 1990). Fortin et Picard (1999, p. 364) soutiennent, pour leur part, que « les élèves à risque présentent surtout des troubles d'apprentissage, des troubles du comportement extériorisé, de la délinquance et des lacunes d'habiletés sociales ».

En ce qui concerne les autochtones, plusieurs recherches mentionnent que le parcours scolaire des jeunes est souvent marqué par des échecs résultant de difficultés scolaires (Presseau, 2009). Pour la période 2007-2010, le taux de décrochage scolaire des jeunes autochtones âgés de 20 à 24 ans et vivant à l'extérieur des réserves était de 22,6 %, tandis que pour les non-autochtones, ce taux s'élevait à 8,5 % (Gilmore, 2010). De plus, l'échec et la désertion scolaires sont des phénomènes fréquents vécus par les jeunes des communautés autochtones canadiennes (Larose, 1993). Archambault (2010) ajoute que près des deux tiers des étudiants autochtones ayant accumulé au moins un an de retard scolaire au secondaire abandonnent par la suite. On peut donc considérer que :

77,4 % des autochtones commencent une scolarité secondaire avec au moins un an de retard. Près de la moitié a déjà redoublé deux classes ou plus au moment de passer du primaire au secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). Bien qu'elles soient relatives, les statistiques jumelées du Ministère des Affaires indiennes et du Nord et celles du Ministère de l'Éducation indiquent que 65,8 % des Amérindiens désertent l'école avant la fin du secondaire. (Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001, p. 153)

Face à ce constat, Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness (2001) affirment que la persévérance et la réussite scolaires chez les jeunes autochtones sont des phénomènes rares. Pour sa part, Sbarrato (2005) mentionne que même si les gouvernements ont développé certains programmes

reliés à la culture autochtone, les efforts investis dans l’instruction des peuples autochtones demeurent insuffisants. Il suggère alors des améliorations majeures afin de limiter les risques de décrochage et d’abandon chez ces derniers. Celles-ci permettraient aux peuples autochtones de maintenir leur bien-être, ainsi que d’éviter la pauvreté et l’oppression (Sbarrato, 2005). À ce sujet, Richards (2011) souligne qu’un meilleur taux de scolarisation contribuerait à réduire la pauvreté dans les communautés autochtones.

Diverses causes peuvent être à l’origine des difficultés scolaires des jeunes autochtones (Presseau, 2009). Effectivement, Aman (2006) soulève que les difficultés les plus récurrentes pour ces étudiants sont celles reliées aux difficultés identitaires et linguistiques, au soutien reçu et à la famille. À ce titre, les causes du décrochage scolaire chez les jeunes autochtones peuvent être regroupées en sept grandes catégories :

1) le manque d’investissement de la part des parents; 2) le changement dans la langue d’enseignement; 3) la transition entre les niveaux d’enseignement; 4) la mobilité territoriale; 5) le choc urbain; 6) les conditions de vie précaires et les difficultés personnelles et familiales; et, enfin, 7) l’écart entre le style des écoles de la société dominante et celui des écoles en communauté. (Côté 2009, p. 11)

Le manque d’investissement de la part des parents est considéré, par Côté (2009) et Eberhard (1989), comme étant le résultat de la méfiance des parents vis-à-vis du système d’éducation majoritaire. Les parents autochtones ne feraient pas confiance aux compétences éducationnelles du système scolaire dominant, ni à leur capacité à répondre adéquatement aux besoins de leurs enfants (Côté, 2009). Cette méfiance découlerait des pratiques d’oppression dont les peuples autochtones ont été victimes dans le passé, par exemple à l’époque des pensionnats (INRS, 2004). Puis, Perron (2014) mentionne que le fait d’avoir des frères et des sœurs ayant déjà abandonné l’école constitue l’une des difficultés familiales favorisant l’abandon scolaire.

D'autres difficultés sont causées par le passage d'une utilisation exclusive de la langue maternelle durant l'enfance à l'utilisation des langues officielles dans les lieux d'enseignement publics (Côté, 2009). Les difficultés scolaires que peuvent vivre les autochtones sont alors fortement associées aux problèmes qu'ils peuvent éprouver face à la langue d'enseignement (Archambault, 2010; Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). Ils peuvent d'ailleurs se retrouver dans une situation de « bilinguisme soustractif » où la maîtrise de la langue maternelle s'appauvrit au profit de la langue d'enseignement (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). En effet, la troisième année du primaire est associée aux premiers retards scolaires remarqués chez les étudiants autochtones, ce qui correspond au moment où les élèves autochtones doivent, au Québec, utiliser le français comme langue seconde (Côté, 2009).

Les difficultés d'adaptation pouvant être vécues lors de la transition entre l'enseignement primaire et secondaire nuisent à la persévérance scolaire des jeunes autochtones. En ce sens, Côté (2009) considère que : « la transition entre tous les niveaux d'enseignement est problématique pour les autochtones » (Côté, 2009, p. 13). Ainsi, dans le milieu scolaire, on retrouve plusieurs facteurs qui nuisent au parcours scolaire des étudiants autochtones, comme la pénurie de professeurs, le taux de roulement des enseignants ainsi que leur manque de qualification professionnelle. (Archambault, 2010).

Pour sa part, Côté (2009) remarque une corrélation positive entre le nombre de déménagements et le décrochage scolaire chez les étudiants. En effet, les décrocheurs présenteraient un taux de mobilité deux fois plus élevé que les étudiants non-décrocheurs (Côté, 2009). Le fait de changer fréquemment d'école constitue l'une des caractéristiques générales liées à l'abandon des études

secondaires, que ce soit chez les autochtones ou chez les non-autochtones (Perron, 2014). Joncas et Lavoie (2015) mentionnent également que les jeunes autochtones devant quitter leur communauté pour poursuivre leurs études peuvent vivre des difficultés d'intégration. D'ailleurs, il est démontré que le fait de quitter sa communauté pour poursuivre des études provoque un stress significatif pouvant mener au décrochage scolaire (Adelman, Taylor & Nelson, 2010).

Le choc urbain peut constituer un facteur de risque, étant donné le contraste important entre la vie en réserve/communauté et la vie en milieu urbain. Les étudiants autochtones habitués de vivre en communauté expérimentent un véritable choc lors de leur arrivée dans un milieu urbain, car ils seraient mal outillés pour faire face aux défis de cette nouvelle vie (Côté, 2009). À ce sujet, Lainé (2015) mentionne que les autochtones qui vivent en ville se heurtent à des barrières linguistiques, à des préjugés et à un manque de compréhension de leurs réalités.

Les conditions de vie précaires et les difficultés personnelles et familiales sont également des facteurs liés à la difficulté d'intégration scolaire chez les jeunes autochtones (Côté, 2009; Smith, 1999). Cette difficulté s'explique par le fait que plusieurs jeunes autochtones vivant en milieu urbain manquent de ressources financières et seraient contraints de travailler tout en poursuivant leurs études (Côté, 2009).

L'écart culturel existant entre les écoles de la société majoritaire et les écoles en milieu autochtone augmenterait également les difficultés d'intégration et d'adaptation scolaires des élèves (Côté, 2009; Lévesque & Polèse, 2015). En effet, l'écart entre les modes d'apprentissage accompagnant les programmes scolaires du ministère et le mode d'apprentissage des autochtones est un facteur associé aux difficultés scolaires vécues par les élèves autochtones (Archambault, 2010). Certains auteurs mentionnent d'ailleurs que les étudiants autochtones remarquent des

différences importantes entre les écoles de la société dominante et celles de leurs communautés par rapport à l'exigence des cours, à la discipline et au rapport au milieu scolaire (Côté, 2009; Soucy, 2004). À ces éléments s'ajoute le manque de connaissances des enseignants allochtones en ce qui a trait à l'intégration de la culture autochtone en milieu scolaire (Archambault, 2010).

En général, le contexte et les problématiques sociales vécus par les jeunes autochtones sont différents de ce que l'on retrouve en milieu non autochtone, car les réalités de ces jeunes autochtones sont trop souvent définies « en termes de rupture culturelle, de crise identitaire ou encore de perte de repères. Suicides, drogues, alcoolisme, souffrance et violence sociale sont des réalités bien présentes, que ce soit dans les communautés ou en milieu urbain » (Jérôme & Sibomana, 2005, p. 3). Des auteurs suggèrent ce qui suit à propos de la présence de ces problèmes sociaux :

Les problèmes psychosociaux rencontrés chez les enfants et les adolescents amérindiens, tant sur le plan de l'adaptation sociale que scolaire, sont le produit de l'interaction entre le statut socioéconomique et les conditions environnementales, d'une part, et, d'autre part, les caractéristiques socioculturelles et historiques propres à chaque communauté. (Minde & Minde, 1995, dans Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001, p. 155)

Plusieurs auteurs constatent que la pauvreté, le taux de chômage et le manque de perspective d'emploi demeurent des problématiques psychosociales liées au faible niveau de scolarité chez les autochtones (Archambault, 2010; Bougie, Kelly-Scott & Arriagada, 2013; Moore, 2003; Richards, 2011). D'ailleurs, Aman (2006) note que des conditions socioéconomiques favorables sont reliées positivement au taux de diplomation. Moore (2003) considère également que les délinquants autochtones ont un niveau de scolarité inférieur à celui des délinquants non autochtones. Ainsi, les délinquants autochtones sont plus jeunes, ont un niveau de scolarité inférieur, un taux de chômage

plus élevé, un plus grand besoin d'intervention et des antécédents criminels plus importants que les non-autochtones (Moore & Trevethan, 2003). Une telle accumulation de difficultés sociales chez les autochtones amplifie la prévalence de problématiques comme la violence conjugale, l'abus de drogue, d'alcool et de solvants, la responsabilisation hâtive des jeunes, la délinquance et les grossesses juvéniles (Mark, 1995).

2.2.3 Application du concept de réussite scolaire au contexte autochtone

La scolarisation et la réussite scolaire sont des concepts relativement nouveaux chez les autochtones puisqu'auparavant, les savoirs étaient transmis dans des contextes familiaux et communautaires (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). En effet, en quelques générations, ces derniers ont dû passer d'un mode de vie nomade à sédentaire, ce qui a causé d'importants changements dans leurs habitudes de vie (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). De plus, selon Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011), la scolarisation n'a pas toujours été valorisée dans les communautés autochtones.

Cependant, en contexte autochtone, le concept de réussite scolaire peut-être défini comme la progression dans les apprentissages. Échouer une année scolaire et la redoubler ne sont pas nécessairement vus comme des signes d'échec. L'important étant que l'élève aille bien à l'école ou qu'il continue de progresser. En milieu autochtone, la réussite scolaire ne serait donc pas mesurée que par des résultats et des notes. Cette dernière serait étroitement liée à la notion de persévérance scolaire (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011) ainsi que par les efforts fournis afin d'obtenir les notes de passage (Secrétariat des commissions de l'Assemblée

nationale, 2007; Léger, 2013).

D'ailleurs, « les Premières Nations, et par le fait même les Pekuakamiulnuatsh [Innus de Mashteuiatsh], considèrent que c'est collectivement et en tenant compte de toutes les dimensions de l'Être que l'on atteint une bonne santé, le sentiment de fierté et la réussite scolaire » (Girard & Vallet, 2015, p. 27). La persévérance scolaire ainsi que la réussite éducative ne sont pas uniquement la responsabilité des écoles (Girard & Vallet, 2015). En 2014, Affaires autochtones et du Nord Canada (AANC) a d'ailleurs affirmé que l'amélioration des résultats scolaires des élèves autochtones est le résultat d'une responsabilité partagée entre les différents gouvernements, les communautés autochtones, la famille et les élèves. Rappelons que plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la communauté et la famille ont un rôle important à jouer dans l'éducation et le développement des enfants et des jeunes en général (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale, 2007).

2.3 Facteurs de protection qui favorisent la poursuite des études chez les jeunes autochtones et les élèves en général

Pour mieux comprendre la persévérance scolaire, il importe d'identifier les facteurs qui peuvent la favoriser. À ce sujet, Action Réussite (2013) mentionne que la persévérance scolaire est un défi collectif pour toute la communauté et ne concerne pas seulement les écoles. C'est pourquoi il est nécessaire d'identifier les différents facteurs de protection. Depuis les années 2000, les facteurs de réussite scolaire des autochtones sont de plus en plus abordés dans les écrits scientifiques (Lévesque & Polèse, 2015). L'éducation est « au cœur de la lutte que mènent les peuples autochtones afin de reprendre le contrôle de leur existence en tant que communauté et nation et de

transformer ainsi l'expérience d'assimilation en une expérience d'autodétermination et d'expression » (Sbarrato, 2005, p. 267).

Ménard (2009) considère qu'en général les déterminants de la persévérance scolaire peuvent être catégorisés en fonction de quatre étapes de la vie : la naissance, la petite enfance, l'enfance au primaire et dernièrement l'adolescence au secondaire. Ce dernier explique qu'à la naissance, le sexe, la culture, le revenu familial, le statut socioéconomique, la ruralité/urbanité ainsi que le niveau de scolarité des parents influencent déjà l'enfant. Dans la petite enfance, la santé du jeune, son bien-être, ses habiletés cognitives ainsi que l'organisation familiale sont tous des facteurs qui peuvent influencer la persévérance scolaire. Il ajoute également que les habitudes de vie, les encouragements des parents, la cohésion familiale, le lien entre la famille et l'école ainsi que la réussite scolaire et les activités parascolaires sont tous des déterminants de la persévérance scolaire chez les jeunes fréquentant une école primaire. Puis, au secondaire, la relation entre l'enseignant et le jeune, les performances scolaires, le climat en classe et à l'école, un travail rémunéré, les aspirations scolaires et professionnelles ainsi que la valorisation des études sont des déterminants de la persévérance scolaire chez les adolescents.

Pour leur part, Minde et Minde (1995) (cités dans Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001) croient que les problèmes psychosociaux et scolaires que rencontrent les jeunes autochtones résultent d'un ensemble de facteurs socioéconomiques, environnementaux, socioculturels et historiques propres à chaque communauté. À la lumière des écrits consultés, plusieurs facteurs sont à considérer lorsqu'il s'agit de persévérance et de réussite scolaires. Il importe donc de se pencher sur les facteurs de protection personnels, scolaires, familiaux, sociaux et communautaires qui influencent positivement la persévérance scolaire des jeunes d'Essipit.

Dans les sections subséquentes, il sera tout d'abord question des facteurs de protection personnels regroupant, entre autres, les caractéristiques personnelles de chaque individu, les loisirs, la consommation et les autres aspects de la vie des individus. Par la suite, les facteurs familiaux seront abordés. Ceux-ci englobent tout ce qui a trait à la famille de l'individu, ses contacts avec celle-ci et l'influence scolaire de cette dernière. S'en suivront les facteurs scolaires qui peuvent encourager la poursuite des études. Il sera alors question des caractéristiques scolaires comme les différents cours, la relation avec les professeurs, les activités et implications scolaires. Pour conclure, des informations seront apportées sur les facteurs de protection sociaux, les différents services offerts par la communauté, la relation avec les proches et l'influence de ces derniers. Cette façon de faire permet d'identifier les facteurs de protection en fonction des différents systèmes qui influencent l'individu. À la toute fin sera effectuée une synthèse des différents facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires et sociaux abordés à l'aide d'un tableau.

2.3.1 Les facteurs personnels

Les facteurs de protection personnels englobent de nombreuses variables dont les habitudes de vie, la santé, le bien-être, les capacités, les forces et l'estime de soi. Toutes ces variables ont une influence sur le comportement des jeunes et sont susceptibles d'accroître ou de réduire les risques de décrochage scolaire (Action Réussite, 2013).

Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) ont démontré que certaines habiletés sociales comme l'affirmation de soi, la communication et l'empathie sont des facteurs de protection. Ces derniers ajoutent qu'utiliser des stratégies d'adaptation comme l'optimisme ou la résolution de problèmes favoriserait aussi la persévérance scolaire. Les jeunes autochtones

persévérants seraient également autonomes, capables de se projeter dans l'avenir et auraient des buts et objectifs précis concernant leur éducation (Vatz Laaroussi & al., 2005).

Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) estiment, quant à eux, que le développement et le capital identitaire contribuent de manière positive, à la réussite et à l'adaptation scolaire des jeunes. D'autres auteurs mentionnent également que le développement de l'estime de soi et de la maîtrise de soi, avoir foi en ses propres forces et compétences sont toutes des caractéristiques personnelles favorisant la poursuite des études (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). D'ailleurs, le rendement scolaire est favorisé par le sentiment de compétence des jeunes (Manningham, Lanthier, Waeanolath & Connelly, 2011). Les élèves qui s'engagent davantage dans des activités d'apprentissage ont aussi tendance à persévérer (Réunir Réussir, 2010). Le soutien social est également un facteur de protection lorsqu'à l'adolescence, les jeunes doivent faire des choix concernant la poursuite ou non de leur scolarisation et le domaine d'études. Ces derniers doivent donc avoir accès à un soutien émotionnel, social et informationnel afin de les influencer positivement (Action Réussite, 2013). Effectivement, le soutien reçu de la part de mentors de la communauté, de la famille ou de professeurs est relié directement à la motivation et la persévérance scolaires des étudiants autochtones (Demmert, 2001; Montpetit & Lévesque, 2004).

La conciliation études-travail peut être un facteur positif pour la réussite scolaire (Action Réussite, 2013). En effet, travailler pendant ses études peut s'avérer positif pour les jeunes puisque cette expérience leur permet de se familiariser avec le marché de l'emploi, définir leurs aspirations professionnelles et scolaires, acquérir des compétences et développer leur autonomie et leur sens des responsabilités (Action Réussite, 2013). Un autre facteur de protection contre le décrochage scolaire serait celui de la motivation professionnelle. En effet, les jeunes associeraient l'obtention

d'un D.E.S. à la possibilité d'obtenir un emploi convenable, d'avoir de meilleures conditions d'emploi et d'obtenir un travail plus valorisant (Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Rousseau & al., 2010). De surcroît, concernant les autochtones, Archambault (2010) avance qu'il existe un lien très clair entre l'emploi et l'éducation, mais aussi entre la réussite scolaire et le développement socioéconomique des communautés. En ce sens, il existe un lien entre la réussite personnelle, la réussite scolaire pour les étudiants et la réussite en général (Rousseau & al., 2010).

2.3.2 Les facteurs familiaux

Les caractéristiques familiales exercent, elles aussi, une influence sur la réussite et la persévérance scolaires chez les jeunes. La famille est la première source de motivation chez les jeunes et l'importance que celle-ci accorde au cheminement scolaire favorise les chances de réussite des enfants (Action Réussite, 2013; Bourdon & Roy, 2004; Gauthier, 2015; Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) décrivent l'encadrement familial comme le soutien apporté par la famille, le climat familial, la valorisation et la vision de l'école, le suivi des devoirs et des leçons et les heures de sommeil.

En ce sens, selon un sondage de Léger (2013), l'implication des parents est la mesure la plus efficace contre le décrochage scolaire des élèves. Dans le même ordre d'idées, Rousseau, Thivierge, Potvin et Brooks (2012) pensent que l'un des prédicteurs les plus importants de la réussite scolaire demeure la communication entre les parents et leurs enfants concernant leurs aspirations scolaires, les stratégies d'apprentissage, les apprentissages scolaires et les buts et intérêts de leurs enfants. Ces mêmes auteurs ajoutent qu'il existe un lien entre l'intérêt qu'un parent

porte à une matière et l'effort que le jeune met pour réussir cette matière (Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012). Les jeunes risquent de mettre plus d'efforts lorsque le parent croit que cette matière est importante (Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012). Ainsi, l'engagement des parents serait intimement lié à une meilleure performance et une motivation plus grande de leurs jeunes à réussir et à persévérer pour l'obtention d'un diplôme qualifiant (Archambault, 2010; Bourdon & Roy, 2004; Gagnon & Brunel, 2005; Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012), en plus d'augmenter leur intérêt envers l'école (Spera, 2006). En effet, l'engagement actif des parents, l'importance que la famille accorde à la scolarité, les attitudes et les comportements parentaux sont tous des facteurs qui influencent les réalisations scolaires des enfants (Action Réussite, 2013; Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012). Par exemple, les aspirations scolaires que les parents peuvent avoir pour leurs jeunes seraient l'un des meilleurs prédicteurs de la motivation scolaire (Fan & Williams, 2010; Fan, Williams & Wolters, 2012; Mo & Singh, 2008; Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012).

Le Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007) avance que la participation des parents dans le processus scolaire demeure essentielle pour que les élèves réussissent, et ce, en milieu autochtone ou allochtone. Archambault (2010) affirme que le rendement scolaire de l'étudiant est aussi influencé positivement si le parent a confiance en l'école fréquentée par le jeune. De plus, il est important pour le jeune que le parent soit lui-même un modèle positif et qu'il tienne un discours positif sur l'école (Gauthier, 2005). Plusieurs auteurs mentionnent que le soutien parental est primordial pour la réussite scolaire des jeunes autochtones et que l'absence de buts et d'objectifs des parents et des élèves nuit à la motivation et à la persévérance scolaires (Action Réussite, 2013; Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001; Sioui

& al., 2011; Vatz Laaroussi & al., 2005).

Pour leur part, Rousseau, Thivierge, Potvin et Brooks (2012) mentionnent la fréquence des interactions familiales parmi les facteurs de protection : plus celles-ci seraient fréquentes moins il y aurait de décrochage scolaire. De plus, « les adolescents qui profitent d'un lien d'attachement sécurisé ont une meilleure performance scolaire que ceux dont le lien d'attachement est insécurisant » (Moss, 2009, p. 68). D'ailleurs Bergin et Bergin (2009) ajoutent que c'est l'attachement envers les parents, mais aussi envers les enseignants qui est un facteur de réussite scolaire. On démontre également dans les écrits que le soutien émotif des parents lors des périodes de stress est un facteur de protection contre le décrochage scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). La combinaison de tous ces facteurs de protection augmente la performance scolaire et la motivation de réussir à l'école (Gagnon & Brunel, 2005).

Le niveau de scolarité des parents est également un facteur qu'il faut prendre en compte. À ce sujet, Action Réussite (2013, p. 37) souligne que « la scolarisation des parents, particulièrement celle de la mère, favorise grandement la persévérance scolaire », étant donné que des parents scolarisés ont tendance à privilégier davantage l'éducation. Pour sa part, Perron (2014) considère qu'avoir un parent ayant un diplôme d'études secondaires est fortement lié à l'achèvement des études secondaires chez les jeunes. L'implication des parents dans l'éducation de leurs jeunes serait toutefois influencée par leur propre niveau de confort lorsque ceux-ci étaient élèves (Baeck, 2010).

Ainsi, la participation des parents à la vie scolaire, comme la participation aux activités scolaires et les contacts avec les membres du personnel de l'école, constitue un type d'implication favorisant la poursuite des études et la réussite scolaire (Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012). Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) ont également mentionné qu'entretenir une relation

significative avec un adulte (grand-père, tante, voisine, ou autres) est l'un des moyens pour lutter contre le décrochage scolaire. Le réseau de parenté favorise d'ailleurs la transmission de la culture et est une source de soutien importante pour les élèves autochtones (Montpetit & Lévesque, 2004 et 2005).

Des règles structurées, la cohésion familiale et une supervision parentale favorisent aussi la poursuite des études scolaires (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). Ces mêmes auteurs ont également souligné qu'un style d'éducation démocratique favorise l'autonomie et le développement personnel, permettant ainsi la poursuite des études. À ce sujet, Gauthier (2005) et Taylor, Crago et McAlpine (1993) spécifient que les élèves désirent un environnement propice à la réussite scolaire et que le fait que le parent consulte l'agenda de leur enfant, s'assure que les devoirs soient faits, et rencontre les enseignants rassure l'enfant quant à l'intéressement et l'implication des parents dans leurs études. Il existe également un lien important entre le style parental, le respect des règles de vie, un climat de support et la réussite scolaire (Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012). La présence d'un cadre, d'une discipline et d'une structure de vie encourage les étudiants et les soutient dans leurs efforts scolaires (Gauthier, 2005). Enfin, certains soutiennent qu'entreprendre une démarche scolaire tôt dans la vie et une discipline stricte permet d'augmenter les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires (Audas & Willms, 2001).

2.3.3 Les facteurs scolaires

Le milieu scolaire est souvent considéré comme à la fois l'endroit où les enfants peuvent être des enfants et comme le cœur d'une communauté (Mosher-Rae, 2001). Dès lors, les responsabilités

de l'enseignant sont énormes en ce qui concerne l'éducation des enfants (Mosher-Rae, 2001). Il est largement démontré que la qualité des relations entre un élève et l'enseignant peut favoriser la persévérance et la réussite scolaires, mais aussi les défavoriser (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004). En effet, selon O'Connor (2009) il est important pour les enseignants de ne pas mettre l'accent sur les échecs, mais plutôt de trouver les facteurs reliés à la réussite de chaque enfant. Cet auteur mentionne qu'il faut donc éviter l'étiquetage négatif qui pourrait amener de la démotivation et, au final, l'échec scolaire. Évidemment, l'apprentissage est réalisable seulement s'il y a un consentement mutuel entre l'enseignant et l'élève (Presseau, Martineau, Bergevin & Dragon, 2006). D'ailleurs, l'enseignant est le facteur le plus significatif concernant l'apprentissage des élèves (Archambault, 2010). À ce sujet, entretenir de bonnes relations avec les professeurs est l'un des plus importants facteurs de protection contre le décrochage scolaire, car une relation significative entre les enseignants et les élèves autochtones est indispensable et est reliée à la poursuite de la fréquentation scolaire (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004; Presseau, Martineau, Bergevin & Dragon, 2006).

Les relations chaleureuses et positives entre les camarades de classe sont également un facteur de protection contre l'échec scolaire (Desmarais, 2010). D'ailleurs, l'acquisition de connaissances et la réussite scolaire sont favorisées par l'apprentissage coopératif (Archambault, 2010). Plus le climat de l'école est considéré comme étant positif par les élèves, plus ces derniers estiment que leurs résultats scolaires sont bons (Action Réussite, 2013) et plus ces derniers sont susceptibles de persévérer (Robertson & Colletterie, 2005). Le fait de réussir sur le plan scolaire est aussi un facteur de protection contre le décrochage scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004).

Ainsi, « le fait de pouvoir vivre des expériences de réussite contribue à instaurer un sentiment de compétence aux yeux des jeunes, favorisant ainsi la poursuite et la réussite des études » (Carroz, 2012, p. 72). Bell (2004), Fulford (2007) et Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) pensent qu'un milieu scolaire accueillant et chaleureux peut soutenir la persévérance scolaire chez les étudiants autochtones. À propos de ces élèves, plus ils se sentent en sécurité et heureux durant leur dernière année du primaire, plus ils sont motivés à poursuivre leurs études secondaires (Montpetit & Lévesque, 2004 ; Perron, 2014).

En plus de la qualité des relations entre enseignants et élèves, les recherches démontrent que les pratiques de gestion mises en place par l'école ont un impact direct sur le style d'enseignement des professeurs et les services de soutien qui y sont offerts (Action Réussite, 2013). En ce sens, la présence d'un directeur d'école dynamique, charismatique et passionné est l'un des facteurs de succès scolaire chez les élèves (Bell, 2004; Fulford, 2007). Un sondage réalisé par Léger (2013) démontre que certaines mesures d'ordre organisationnel ont un impact positif sur la persévérance scolaire. Le fait de valoriser les manières de faire autochtones, d'utiliser leurs connaissances ainsi qu'adopter une vision holistique et systémique de leurs réalités permettent de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011) tout comme l'intégration d'un programme comportant un contenu autochtone (Bell, 2004; Fulford, 2007).

Le dépistage précoce des élèves en difficulté, une offre de services spécialisés ainsi que la formation et le perfectionnement offerts aux enseignants, aux éducateurs et aux différents membres du personnel scolaire sur le plan des connaissances théoriques et pratiques demeurent des facteurs organisationnels favorisant la persévérance scolaire des élèves (Léger, 2013). En ce sens, le niveau

de motivation ainsi que le maintien et la stabilité du personnel enseignant sont essentiels à la réussite scolaire (Bell, 2004; Fulford, 2007).

La valorisation des enseignants et du rôle des parents dans l'éducation des jeunes est aussi un facteur qui encourage les jeunes à demeurer sur les bancs d'école (Léger, 2013). Les études démontrent que deux autres facteurs de succès ont une influence sur la réussite scolaire des autochtones : les ressources disponibles pour les élèves et la collaboration avec la communauté (Bell, 2004; Fulford, 2007). Ces derniers précisent que le partenariat entre la communauté et les parents permet d'offrir plus de ressources éducatives aux élèves, et que l'intégration du milieu scolaire avec la communauté facilite la transmission de la culture autochtone (Bell, 2004; Fulford, 2007). Pour sa part, Demmert (2001) précise que lorsque les écoles sont en collaboration avec la communauté autochtone, la population est davantage portée à s'impliquer dans le processus scolaire.

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques et éducatives ont aussi une incidence sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes, car ces dernières influencent l'engagement et la motivation des élèves (Action réussite, 2013; Moldoveanu, 2015). D'ailleurs, plusieurs auteurs mentionnent que l'engagement scolaire est un déterminant décisif de la réussite scolaire (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009; Audas & Willms, 2001). Si un élève en difficulté a reçu du soutien du personnel scolaire durant sa dernière année du secondaire, il sera également plus susceptible d'obtenir un diplôme qualifiant (Perron, 2014).

Il existe plusieurs formes de soutien pouvant améliorer les résultats scolaires comme le tutorat par les pairs, le suivi de l'assiduité scolaire, le soutien pédagogique, l'aide en cas d'urgence et l'éducation culturelle (Montpetit & Lévesque, 2004). L'aide aux devoirs et les activités

parascolaires représentent bien le genre de soutien pouvant être offert aux élèves en difficulté et pouvant favoriser la réussite scolaire (Perron, 2014). En effet, l'aide aux devoirs permet d'encourager et de soutenir les élèves afin qu'ils puissent bénéficier du soutien et de l'encouragement nécessaires pour surmonter les difficultés (Action Réussite, 2013) et permet aussi de maintenir leur intérêt envers l'école (MELS, 2008).

Pour leur part, Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004) mentionnent que la participation à des activités parascolaires valorisantes est un facteur de protection contre le décrochage scolaire. En effet, encourager la participation aux activités parascolaires serait bénéfique pour tous les jeunes à risque ou non de décrocher (Peck, Roeser & Zarrett, 2008). En ce sens, les activités parascolaires incitent les jeunes à poursuivre leur cheminement scolaire puisque les programmes comme sport-études permettent de créer un sentiment d'appartenance, d'augmenter la motivation des élèves et de modifier la vision de l'école (Action Réussite, 2013). Par exemple, lire des livres, stimuler l'apprentissage de la lecture durant la dernière année du secondaire et participer à des activités parascolaires sont des facteurs favorisant la réussite et la poursuite des études (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011; Perron, 2014). Un milieu scolaire dans lequel on retrouve des pratiques pédagogiques variées et des stratégies de gestion innovatrices avec un système d'encadrement et de renforcement positif favoriserait aussi la persévérance scolaire (Archambault & Chouinard, 2009).

2.3.4 Les facteurs sociaux

Les facteurs sociaux comportent de nombreux éléments et peuvent avoir diverses influences autant sur les individus que sur les collectivités (Ferland, 1994). Par exemple, l'accès au système

de soins, l'obtention de services de qualité, la position sociale de l'individu, son milieu de vie et son état de santé seraient des facteurs sociaux importants pour toutes les classes sociales, et surtout, pour les populations vivant dans une pauvreté extrême. En effet, l'accessibilité à différents services a une influence positive sur le cheminement scolaire des jeunes et sur les différents membres de leur famille en les aidant dans la recherche d'emploi ainsi que dans la recherche de solutions concernant différentes problématiques sociales comme l'isolement ou le renforcement du réseau social (Action Réussite, 2013).

Ainsi, la santé et le bien-être des individus et des communautés, tout comme la réussite et la persévérance scolaires dépendent de plusieurs facteurs sociaux (Ferland, 1994). À ce sujet, il est démontré que le milieu socioéconomique est un facteur de risque relié au décrochage scolaire (Henry, Cavanagh & Oetting, 2011). D'ailleurs, « plusieurs chercheurs estiment que le statut économique des élèves constitue, sinon le principal, un facteur prédominant de leur réussite scolaire » (Action Réussite, 2013, p. 23). Par contre, la pauvreté n'est pas nécessairement la cause unique du décrochage scolaire, mais elle peut y être associée (Barayandema & Fréchet, 2011). Côté (2009) soutient aussi que les étudiants vivant une expérience scolaire négative et qui vivent dans un contexte de vie précaire peuvent être influencés négativement. Ce serait ainsi la combinaison de ces deux éléments qui pourrait être à l'origine des abandons scolaires.

Un autre facteur social exerçant une influence sur la persévérance scolaire est le milieu de vie des jeunes. En effet, un milieu familial, social et communautaire défavorables, l'absence de service, un voisinage inadéquat et certaines habitudes de vie néfastes peuvent influencer négativement la persévérance et la réussite de certains jeunes autochtones (Action Réussite, 2013). Il importe donc que ces jeunes puissent compenser l'effet négatif de ces facteurs de risque en trouvant, notamment

dans leur milieu, des facteurs de protection adéquats.

Les parents, leurs professions ainsi que le statut familial ne seraient pas les seuls facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaires, puisque le réseau social et de soutien est également à considérer (Terrisse & Larose, 2001). Plus précisément, avoir des amis proches prévoyant poursuivre leurs études postsecondaires et qui croient que la scolarisation est importante influence positivement la réussite scolaire (Perron, 2014). Avoir des amis sur qui les jeunes peuvent compter lors de périodes de stress est également un facteur de protection (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004) tout comme la disponibilité d'un réseau social informel (Terrisse & Larose, 2001). En somme, la qualité des rapports humains est un facteur important de la réussite et de la qualité de vie et représente un facteur de protection contre les échecs scolaires (Desmarais, 2010; Duchesne & Thomas, 2005).

La persévérance scolaire des jeunes autochtones est aussi favorisée par la maîtrise de la langue d'enseignement, l'adaptation psychosociale à la communauté québécoise et par des relations positives avec les non-autochtones (Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001). Les jeunes sont donc influencés par les interactions et les relations qui caractérisent leur parcours éducationnel (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Ce principe de vie interreliées est défini comme un phénomène qui se produit lorsque les individus qui interagissent régulièrement entre eux transmettent par leurs attitudes et leurs actions des valeurs qu'ils prônent et encouragent. Ainsi, l'influence des membres de l'entourage et des pairs marque les jeunes qui sont très perméables, car ces derniers ont tendance à imiter leurs pairs et à se conformer à leur façon d'agir (Action Réussite, 2013). Ainsi, « les jeunes vivant au sein d'une même communauté seront enclins à adopter les modèles de comportement de leur entourage immédiat, qu'ils soient positifs ou négatifs » (Réunir Réussir, 2010, p. 5).

Les différentes ressources, en périphérie du milieu scolaire, qui sont présentes dans les communautés sont également une source de soutien pour les jeunes (Réunir Réussir, 2010). À ce sujet, Rousseau, Thivierge, Potvin et Brooks (2012) ont souligné que l'implication de la communauté a des effets positifs sur l'absentéisme, le décrochage, la réussite scolaire et la diplomation des élèves du secondaire. Ces derniers auteurs affirment aussi que plus une communauté s'investit dans l'école, plus les effets de son implication sont élevés. Les ressources publiques et communautaires telles que les services sociaux, les bibliothèques, les Carrefours jeunesse-emploi et les infrastructures sportives jouent également un rôle dans la prévention de l'abandon scolaire chez les élèves autochtones (Réunir Réussir, 2010).

Pour conclure cette section, une synthèse des principaux facteurs de protection de la persévérance et de la réussite scolaires est présentée dans le tableau 2.

2.4 Limites des études existantes et pertinence de la présente étude

Après la recension des écrits portant sur la persévérance scolaire des élèves en général et des élèves autochtones, il est possible d'identifier certaines limites des études existantes et de comprendre la pertinence de la présente recherche. Dans un premier temps, comme Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) ainsi que Joncas (2013) le mentionnent, lorsqu'il s'agit d'éducation autochtone, le phénomène est souvent étudié du point de vue du décrochage scolaire et non de celui de la persévérance scolaire. Dans les écrits, on traite donc beaucoup plus souvent de l'éducation autochtone sous l'angle des facteurs associés au décrochage scolaire que sur celui de la réussite et de la persévérance scolaires.

Tableau 2.
Synthèse des facteurs de protection

Personnels	Familiaux	Scolaires	Sociaux
- Sexe	- Revenu familial	- Qualité des relations élève-enseignant	- Accès au système de soins
- Culture	- Niveau de scolarité des parents	- Relation avec les camarades de classe	- Obtention de services de qualité
- Santé-Bien être	- Liens établis entre les parents et l'école	- Ambiance à l'école	- Statut socioéconomique des parents
- Estime de soi	- Organisation et cohésion familiale	- Soutien des enseignants	- Milieu de vie
- Confiance en soi	- Encouragements et implication des parents	- Réussite et performances scolaires	- Soutien et implication de la communauté
- Affirmation de soi	- Relations familiales	- Participation à des activités parascolaires	- Réseau social : disponibilité et soutien
- Habiletés cognitives et sociales	- Règles familiales structurées	- Aspirations scolaires	- Relations avec les non-autochtones et adaptation psychosociale à la communauté québécoise
- Habitudes de vie		- Matières enseignées	
- Autonomie		- Implication scolaire	
-Expériences et aspirations professionnelles		- Gestion de l'école	
- Loisirs		- Offre de services spécialisés	
- Consommation d'alcool et de drogues		- Aide aux devoirs	
		- Collaboration avec la communauté	

Ainsi, il n'existe que très peu de recherches se penchant sur l'expérience scolaire des élèves autochtones persévérants et sur ce qui les incite à poursuivre leurs études supérieures (Joncas, 2013). De plus, quelques années plus tôt, Kroes (2008) soulignait l'importance de cette lacune et suggérait, lui aussi, que les futures recherches devaient s'orienter vers les motifs poussant les jeunes à persévérer dans leurs études postsecondaires.

Par ailleurs, la question de l'éducation autochtone est de plus en plus considérée comme pertinente par le gouvernement fédéral canadien. En effet, dans son budget de 2016, il juge essentiel d'améliorer les résultats scolaires des jeunes des Premières Nations qui résident dans des communautés autochtones afin d'augmenter leur qualité de vie et ainsi contribuer au renforcement de ces collectivités (Gouvernement du Canada, 2016). La FCÉE (2013) est claire à ce sujet : une société plus équitable, durable et stable financièrement doit forcément passer par l'éducation postsecondaire. De plus, Sharpe, Arsenault, Lapointe et Cowan (2009) ajoutent que tous les investissements apportés à l'éducation des autochtones ont des avantages considérables pour ceux-ci, mais aussi pour le gouvernement canadien et, par le fait même, pour toute la population canadienne. D'ailleurs, Pérusse (2007) remarque que les personnes, autochtones ou non, possédant un niveau de scolarité supérieur ont un taux d'emploi plus élevé comparativement à la population qui ne possède pas de diplôme postsecondaire. La fédération canadienne des étudiantes et étudiants (2013) affirme que si l'écart entre les niveaux de scolarité, de revenu et d'emploi perdure entre les non-autochtones et les autochtones, le gouvernement fédéral risque de perdre près de 400 milliards de dollars en croissance économique, 116 milliards de dollars en recettes fiscales et en programmes sociaux au cours des vingt prochaines années.

Ainsi, il semble que de s'intéresser de près à la persévérance scolaire des jeunes autochtones soit devenu une priorité pouvant apporter de nombreux avantages pour les autochtones, mais aussi pour l'ensemble de la population canadienne. Pourtant, peu d'études récentes portent sur la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Il est donc pertinent de poursuivre les travaux portant sur ce sujet.

CADRE THÉORIQUE

Plusieurs auteurs affirment que le décrochage et l'abandon scolaires découlent d'un phénomène social multidimensionnel ayant des causes multiples (Duckenfield, Hamby & Smink, 1990; Sherman & Sherman, 1991; Janosz, Fallu & Deniger, 2000). Il est donc pertinent d'analyser les résultats de la présente étude selon le modèle bioécologique. Celle-ci permettra de mieux comprendre les différents facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux en lien avec la réussite et la persévérance scolaires des jeunes autochtones de la communauté d'Essipit. Cette approche a été privilégiée, car le travailleur social doit évaluer les problématiques sociales dans leurs dimensions tant environnementales qu'intrapsychiques (Massa, 2002). Ce chapitre débute par la définition du concept de système et présente ses particularités. Par la suite, des explications sont fournies sur le modèle bioécologique. Pour clore ce chapitre, des liens sont faits avec les principaux modèles utilisés dans les études portant sur l'éducation des autochtones.

3.1 Définition du concept de système

Dans un premier temps, il est pertinent de bien définir le concept de système puisque ce concept est au centre de l'approche bioécologique. Pour ce faire, nous nous inspirons principalement des outils conceptuels de la théorie générale des systèmes et des approches qui en découlent. Selon Landry Balas (2008), le système peut être défini comme un ensemble d'éléments en interaction, lequel forme un tout plus grand que la somme de ses parties (Boily, 2000; Lugan, 2009; Sande, Beauvolks, Renault, David & Hubert, 2002). Miller (1978) ajoute que l'état de chacun des éléments du système dépend de celui des autres. Selon Von Bertalanffy (1973), un système doit faire l'objet de deux types de description distincts : une description interne où chacun des éléments du système interagit en fonction de ses propres souvenirs, affects, fantasmes et pulsions et une description

externe qui représente les rapports qu'entretient le système avec son environnement. De ce fait, pour bien comprendre la réalité des individus, il est nécessaire d'identifier les éléments composant les systèmes sociaux, mais également leurs relations et interactions (Bériot, 2006). Plus précisément, il faut comprendre que le comportement d'un individu influence celui d'un autre, qui à son tour aura un impact sur le premier. Il est donc souvent difficile de déterminer le début ou la fin d'une interaction (Landry Balas, 2008).

Pour qu'un système soit optimal, il est nécessaire que celui-ci soit équilibré (Salem, 2009) et cet équilibre dépend des prises de conscience positives ou négatives poussant l'individu à accepter, ou non, les changements dans son système. Cette capacité d'adaptation est propre à chaque individu et dépend de la rigidité personnelle de chacun face aux changements (Minuchin, 1979). Landry Balas (2008) ajoute que la survie d'un individu, son bien-être émotionnel, physique et psychique dépendent directement des interactions avec l'environnement.

Un système peut être divisé en plusieurs sous-systèmes (Morval, 1995; Von Bertalanffy, 1973). Chaque individu peut appartenir à plusieurs sous-systèmes dans lesquels il peut acquérir des compétences et des pouvoirs spécifiques (Minuchin, 1979). Par exemple, pour le système familial, il est possible de retrouver plusieurs sous-systèmes comme celui des membres de la fratrie, les parents ou les membres du couple (Minuchin, 1979). Von Bertalanffy (1973) précise aussi que les sous-systèmes doivent être considérés comme interreliés et identifiés comme étant des parties intégrantes du système dont ils font partie.

Précisons néanmoins que, bien souvent, lorsqu'il est question de systèmes en travail social, les auteurs se réfèrent aux approches systémiques. Par contre, dans le cadre de ce rapport de recherche, nous construisons notre cadre d'analyse autour du modèle bioécologique.

3.2 Le modèle bioécologique

Le modèle bioécologique a été privilégié dans le cadre de cette étude, car celui-ci permet d'évaluer les événements dans leur ensemble, mais aussi à l'intérieur du contexte dans lequel ils se produisent (Lewin, Adams & Zener, 1935). Le modèle bioécologique possède un objectif commun avec la théorie générale des systèmes, soit celui d'analyser les problématiques de santé en mettant l'humain au centre des multiples interactions qu'il peut avoir avec son environnement (Renaud & Lafontaine, 2011). C'est en 1979 que Bronfenbrenner expose un nouveau paradigme d'intervention dans le domaine de la santé qui se veut une nouvelle façon de percevoir les systèmes qui entourent et influencent l'être humain. Le développement humain y est décrit comme le résultat des relations progressives et mutuelles entre l'individu, qui est en constante croissance, et les milieux dans lesquels il vit (Bronfenbrenner, 1979).

À l'époque, ce modèle n'incluait que quatre systèmes, soit le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème (Carignan, 2011). Ce n'est qu'après plusieurs recherches que Bronfenbrenner et ses collègues modifièrent le modèle et ajoutèrent les dimensions individuelles et temporelles (Carignan, 2011). De ce fait, le modèle bioécologique considère que la santé des individus est reliée aux différentes conditions environnementales et aux acteurs qui gravitent et interagissent (Renaud & Lafontaine, 2011). D'ailleurs, le terme écologie désigne les rapports existant entre les individus et le milieu dans lequel ils évoluent (Tessier, 1989). De ce fait, l'approche bioécologique considère les influences structurelles et les interactions avec un environnement social qui est plus vaste que le simple système familial (Landry Balas, 2008). Caron-Bouchard et Renaud (2010, p. 18) ajoutent même que « cette vision plus complexe de la santé appelle des interventions de nature multidimensionnelle, accordant la même importance aux

variables individuelles qu'aux variables environnementales, sociales, économiques, politiques, culturelles, religieuses et physiques ». Cette approche offre donc un cadre d'analyse permettant de comprendre, d'observer et d'étudier un individu et les systèmes avec lesquels il est en interaction (Conyne & Cook, 2004). L'approche bioécologique permet ainsi de définir les comportements comme étant le résultat d'un échange mutuel entre le milieu et l'organisme (Bouchard Collard, 2011).

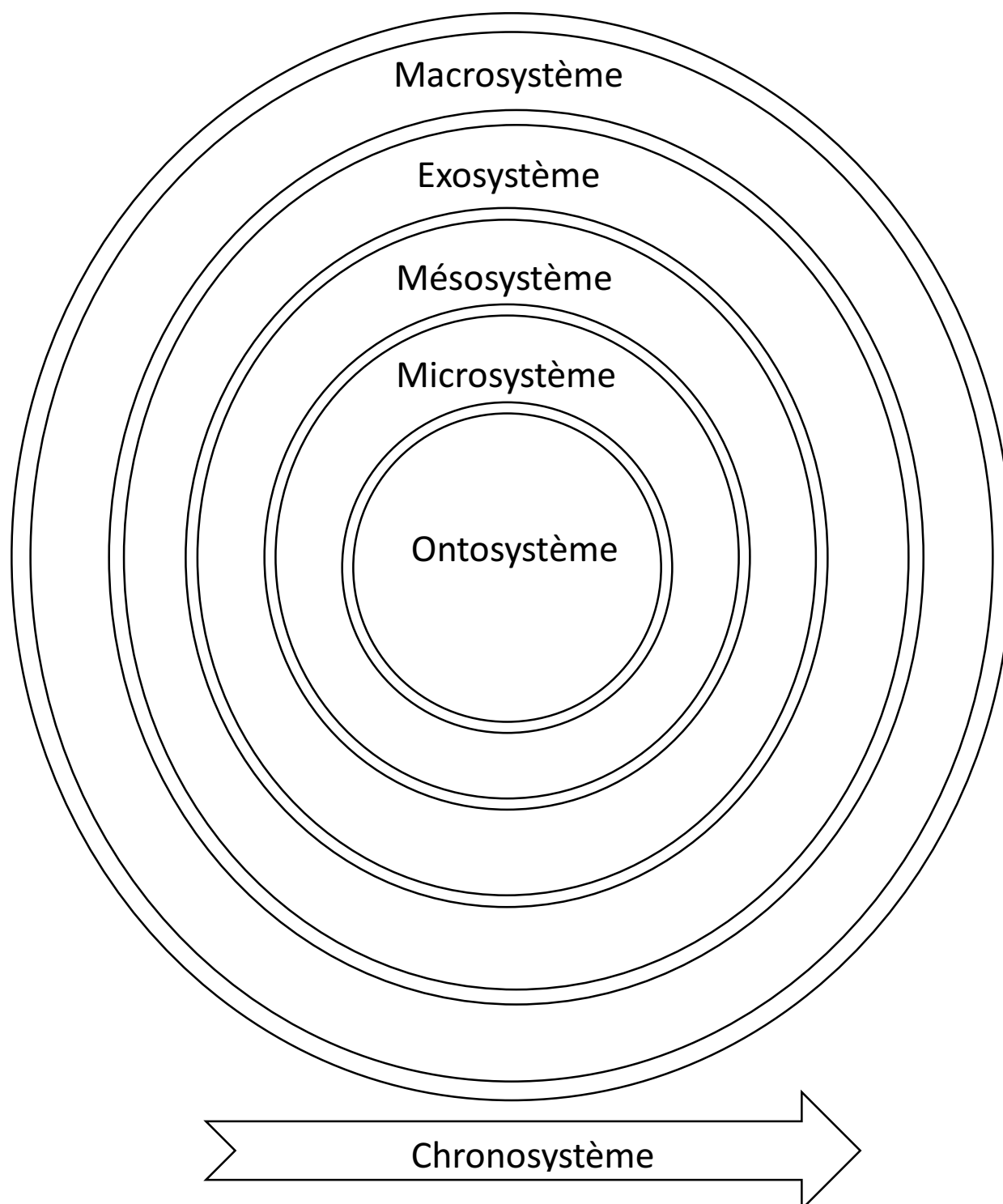
Il existerait ainsi six niveaux structuraux de l'environnement bioécologique, soit l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. L'ontosystème représente le jeune étudiant autochtone se trouvant au centre de ce modèle (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). Caron-Bouchard et Renaud (2010) ajoutent que ce système comprend les caractéristiques, les compétences, les habiletés et les vulnérabilités de l'individu. Le microsystème, quant à lui, concerne les relations interpersonnelles connues par l'individu comme la garderie, la maison familiale ou le groupe-classe (Carignan, 2011; Charras & al., 2011, Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011; Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008). Pour sa part, le mésosystème correspond aux différentes interactions entre les personnes de différents microsystèmes comme lorsque les parents de l'enfant et l'école entrent en relation (Bronfenbrenner, 1979; Carignan, 2011; Caron-Bouchard & Renaud, 2010; Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011; Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008). Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) spécifient que les personnes qui participent au mésosystème sont celles qui sont les plus proches de l'élève et les plus aptes à soutenir le jeune dans son cheminement scolaire.

L'exosystème concerne un ou plusieurs milieux auxquels l'individu ne participe pas directement, mais qui peut affecter les systèmes qu'il fréquente. Par exemple, le milieu de travail du père ou de la mère, le réseau d'amis des parents ou le conseil d'administration de l'école (Carignan, 2011; Caron-Bouchard & Renaud, 2010; Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008). Le macrosystème est le système de valeurs et de croyances sociales qui influence les attitudes et les comportements des individus. Par exemple, les idées politiques et les valeurs socialement partagées. En d'autres mots, le macrosystème désigne le contexte socioculturel (Carignan, 2011; Caron-Bouchard & Renaud, 2010; Charras & al., 2011; Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008).

Enfin, le chronosystème est la dimension temporelle de tous les paliers du système en lien avec les stades de développement de l'individu. En fait, celui-ci représente le développement de l'individu à travers les différentes périodes de sa vie (Bronfenbrenner, 1996 ; Carignan, 2011; Caron-Bouchard & Renaud, 2010; Charras & al., 2011). Le temps est donc un aspect à considérer puisque l'évolution et le développement de l'individu découlent des événements vécus (Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008). La figure 1 permet de visualiser les différents systèmes qui influencent le développement de l'individu et qui découlent des travaux entamés par Bronfenbrenner (1996).

Afin de bien comprendre la réalité d'un individu, il est donc nécessaire de considérer l'individu et ses caractéristiques, mais aussi l'environnement dans lequel il évolue (Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008). L'individu et l'environnement font partie de systèmes qui s'influencent mutuellement, évoluent dans le temps et s'adaptent aux changements qui peuvent survenir.

Figure 1.
Le modèle bioécologique



De ce fait, chaque individu évolue et interagit différemment selon son niveau de développement, ses ressources et ses attributs propres (Tarabulsy, Provost, Drapeau & Rochette, 2008). D'ailleurs, Ayers, Clarke et Murray (1995) mentionnent que même si deux systèmes paraissent semblables, ces derniers peuvent être perçus différemment selon les objectifs, les attitudes, les perceptions et les sentiments de l'individu.

Dans le cadre de cette étude, la persévérance et la réussite scolaires découlent d'un processus d'interaction et d'évolution dont le point de départ est l'étudiant autochtone d'Essipit, donc l'ontosystème. Il sera ainsi question des particularités du jeune comme ses forces, ses limites personnelles et sa personnalité. Par la suite, le microsystème est représenté dans cette étude par les membres de la famille, le réseau social et le milieu scolaire. Plus précisément, l'encadrement et la supervision d'ordre scolaire offerts par les parents et les enseignants, ainsi que les difficultés scolaires, le rendement scolaire et l'assiduité de l'élève dans les travaux scolaires seront considérés comme relevant des microsystèmes (famille et école). Le mésosystème est notamment composé des différentes interactions entre les membres de la famille, le réseau social et le milieu scolaire. Par exemple, il est question de la relation entre l'enseignant (groupe-classe) et les parents des élèves (famille). Des composantes de la communauté d'Essipit et des différents services offerts représentent, quant à eux, l'exosystème. Plus précisément, les règles de fonctionnement internes des différentes ressources qui fournissent de l'aide aux jeunes, les changements opérés à l'intérieur des établissements scolaires et d'autres particularités de chaque milieu influençant le parcours du jeune seront détaillés à l'intérieur de l'exosystème. Les valeurs de la communauté d'Essipit seront classées dans le macrosystème. Enfin, les expériences antérieures vécues au primaire, au secondaire et au collégial représentent l'évolution dans le temps de l'étudiant et celle-ci correspond

au chronosystème.

L'analyse des résultats obtenus selon le modèle bioécologique permettra de répondre aux interrogations et objectifs de la présente étude, car celui-ci s'intéresse aux échanges entre l'individu et le milieu, mais aussi au caractère évolutif de l'individu tout en prenant en compte l'influence des sous-systèmes.

3.3 La vision systémique et le modèle bioécologique en lien avec l'éducation autochtone

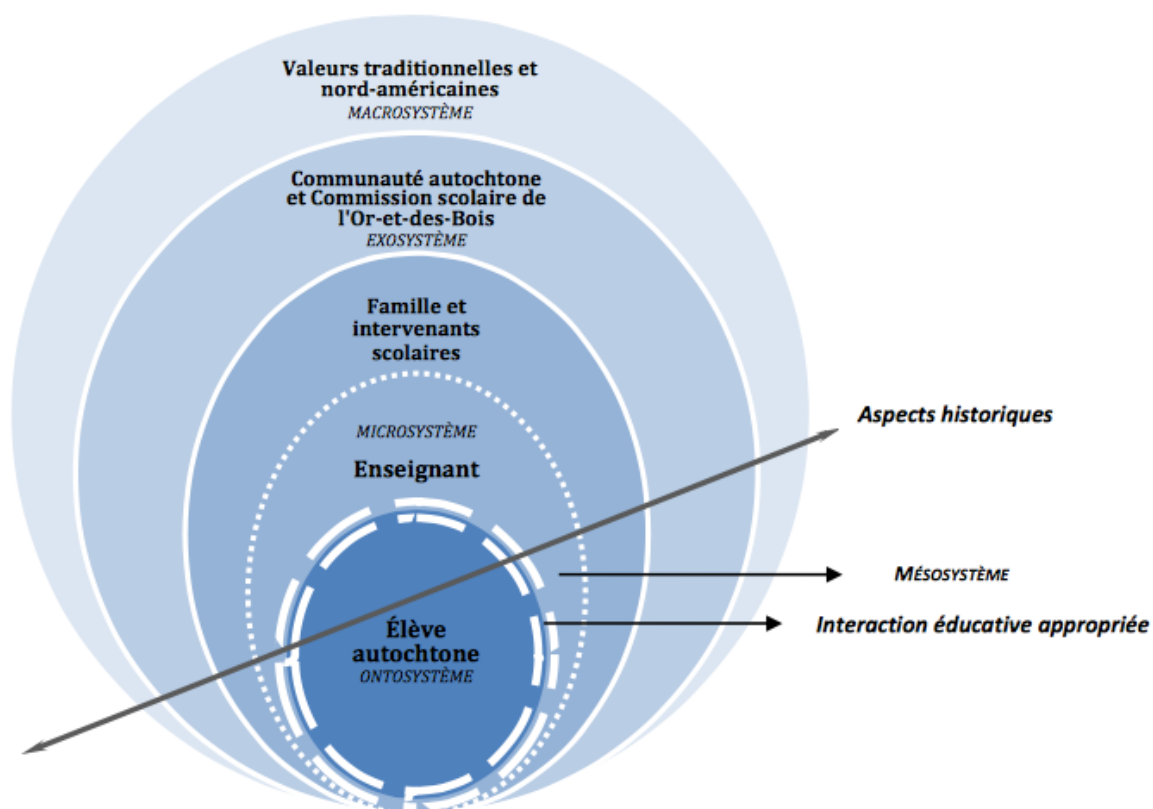
Lorsqu'il est question d'éducation autochtone, Widdowson et Howard (2013) regroupent les recherches effectuées en trois paradigmes. En effet, les auteurs mentionnent certaines études réalisées en milieu autochtone qui prônent le parallélisme pour améliorer l'éducation autochtone. Celles-ci visent une séparation complète des régimes canadien et autochtone. Toujours selon Widdowson et Howard (2013) d'autres auteurs favorisent, quant à eux, l'intégrationnisme pour améliorer l'éducation autochtone. Ceux-ci proposent d'éliminer la différence de système d'éducation au profit d'un seul : le régime d'éducation de la société canadienne. Enfin, comme dernier paradigme il est possible de retrouver l'interactionnisme qui valorise la création de ponts entre les différents régimes d'éducation afin que ceux-ci demeurent en connexion, mais aussi en transformation continue (Widdowson & Howard, 2013). Actuellement, la plupart des recherches récentes concernant la réussite et la persévérance scolaires des autochtones s'inscrivent dans le troisième paradigme puisque celles-ci favorisent des démarches partenariales et collaboratives.

L'avenir de l'éducation autochtone dépend de la collaboration équitable et égalitaire entre les gouvernements et les nations autochtones. Ceci permet de conclure que l'ensemble des facteurs systémiques et structurels liés au cheminement scolaire des autochtones ne peut être mis de côté

(Lévesque & Polèse, 2015). Effectivement, selon Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011), une approche axée sur les systèmes correspond à une vision multidimensionnelle du phénomène, laquelle est adéquate pour étudier la persévérance scolaire des étudiants autochtones. D'ailleurs, celle-ci permettrait de prendre en compte des interactions pouvant être observées entre les différents systèmes de l'étudiant autochtone (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). Il est possible de voir la situation différemment, car lorsqu'il est question de facteurs de risque pouvant entraîner le décrochage scolaire, on peut en identifier qui sont liés à l'environnement personnel, familial, scolaire, social et communautaire (Projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie, 2012).

Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) ont appliqué les principes de l'analyse bioécologique à la compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones, bien qu'ils qualifient cette analyse de systémique. La particularité de leur modèle est qu'il inclut les aspects historiques des autochtones au Québec, ainsi que les relations entre les non-autochtones et les autochtones. Ce modèle (Figure 2) permet de considérer tous les éléments et les facteurs qui influencent le parcours scolaire des étudiants autochtones, soit les facteurs personnels, familiaux, sociaux, scolaires et historiques (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). Selon ces mêmes auteurs, le macrosystème regroupe les valeurs traditionnelles autochtones et est lié à la mise en place d'une interaction éducative. Ce système influencerait donc le milieu scolaire du jeune. Ainsi, le macrosystème et l'exosystème influenceraient les microsystèmes composés de la famille proche et éloignée et les professeurs.

Figure 2.
Modèle systémique de compréhension de l'accompagnement des élèves autochtones de
Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011)



Finalement, l'ensemble des systèmes précédents serait directement lié à l'ontosystème représentant l'étudiant autochtone lui-même. Ce modèle démontre toutes les interactions existantes pour un étudiant autochtone. Par contre, les auteurs mettent l'emphasis sur les interactions que l'étudiant autochtone peut avoir avec les membres du microsysteme, car ces derniers sont les

personnes les plus susceptibles d'offrir de l'aide et du soutien durant le parcours scolaire du jeune (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011).

Ainsi, les étudiants autochtones sont, en leur individualité, un système en lien avec plusieurs sous-systèmes. Par exemple, Monane (1967) explique, qu'un élève :

En tant que sous-système social peut être considéré comme en interaction avec le système scolaire complexe, différencié et spécialisé, dans lequel les processus internes entre ces divers éléments produisent des effets. Il les incorpore, créant progressivement les conditions de son développement intellectuel, de sa structuration interne, de son autonomie, de ses capacités d'organisation. (p.52)

La présente étude s'intéresse donc aux systèmes suivants :

1. L'ontosystème : L'étudiant d'Essipit, ses forces, ses limites personnelles, sa personnalité.
2. Le microsystème : Les membres de la famille, le groupe d'amis, les enseignants, les relations familiales et sociales, l'encadrement par les parents et les événements familiaux.
3. Le mésosystème : Les relations entre les membres de microsystèmes différents.
4. L'exosystème : La direction scolaire, le Conseil de bande.
5. Le macrosystème : Les valeurs de la communauté d'Essipit, les valeurs autochtones, les priorités gouvernementales.
6. Le chronosystème : L'évolution de l'étudiant dans le temps et l'utilisation des services selon ses besoins.

Lorsqu'il est question d'éducation, le système scolaire n'est donc pas le seul à considérer pour expliquer la persévérance scolaire. C'est pourquoi le concept de globalité a son importance au sein de cette étude. D'ailleurs Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly (2011) mentionnent que l'accompagnement des étudiants autochtones doit prendre en compte les facteurs personnels, familiaux, sociaux, scolaires, mais aussi historiques. En effet, les systèmes doivent être analysés

dans leur ensemble pour être compris (Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, 2003), ce qui implique d'étudier les relations entre les éléments d'un système ainsi que les interactions avec les autres systèmes (Massa, 2002).

Dans le cadre de cette étude, il sera primordial de prendre en considération les différents systèmes qui exercent une influence sur la persévérance scolaire, tout en mettant l'accent sur les spécificités de la communauté d'Essipit afin d'identifier les éléments qui lui sont propres.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée afin de mener à bien cette recherche et d'atteindre les objectifs spécifiques de cette étude. Dans un premier temps, la question générale et les objectifs spécifiques de cette étude sont présentés. Par la suite, des informations sont apportées sur le type de recherche privilégié, la population à l'étude, les modes de recrutement des participants ainsi que sur la méthode de collecte de données et les instruments utilisés afin de recueillir les propos des répondants. Enfin, les stratégies d'analyse sont documentées et les modalités mises en place pour assurer la confidentialité des répondants et respecter les règles d'éthique de l'UQAC sont explicitées.

4.1 Buts et objectifs de la recherche

Comme il a été mentionné précédemment, selon Mme Dominique Roussel, directrice des services et programmes communautaires d'Essipit, il existe un faible taux d'abandon scolaire chez les étudiants autochtones d'Essipit. Une question demeure donc au centre de nos préoccupations : Quels sont les facteurs ou éléments qui favorisent la persévérance scolaire chez les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit ? Pour répondre à cette question, trois objectifs spécifiques ont été retenus :

1. Identifier les motifs qui encouragent la persévérance des jeunes autochtones de cette communauté dans la poursuite de leurs études secondaires, collégiales ou universitaires.
2. Identifier les facteurs (personnels, familiaux, sociaux, scolaires et communautaires) qui favorisent la poursuite des études pour les élèves de la communauté d'Essipit fréquentant des écoles secondaires, des collèges ou des universités.

3. Documenter les caractéristiques, les spécificités et les retombées des interventions mises en place au sein de la communauté d'Essipit et qui visent à favoriser la poursuite des études des jeunes de cette communauté.

4.2 Type de recherche

L'étude a été réalisée selon un modèle de recherche qualitative descriptive, et ce, au sein d'une démarche de type exploratoire. La recherche qualitative descriptive a pour but de comprendre un phénomène et de faire ressortir toutes les particularités de celui-ci, tandis qu'une démarche de type exploratoire permet d'explorer des phénomènes qui sont méconnus ou peu documentés (Fortin, 2010). Ainsi, l'objectif premier de ce type d'étude demeure de décrire de façon détaillée une situation afin de bien comprendre les phénomènes humains et sociaux et, ainsi, permettre une meilleure compréhension de tous ces facteurs (Gauthier, 1992; Paillé & Mucchielli, 2012). De plus, la recherche qualitative permet d'obtenir des données riches sur une situation spécifique tout en la contextualisant (Miles & Huberman, 2003) grâce à l'analyse des entrevues retranscrites intégralement en verbatim (Loiselle, 2007). Ce genre de recherche s'inscrit dans un paradigme dit holistique, interprétatif ou compréhensif, car l'objet de recherche et les visées de la recherche qualitative sont différents de la recherche quantitative. Effectivement, les approches qualitatives permettent d'obtenir une meilleure compréhension des expériences de vie et de comprendre le sens que donnent les participants aux événements (Deslauriers, 1991; Lincoln & Guba, 1985).

Par ailleurs, selon Poupart (1997, p. 174), la méthode qualitative permet d'obtenir « une compréhension et une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux ». L'entretien qualitatif est alors considéré comme une méthode de collecte de

données adéquate afin d'obtenir des renseignements sur l'expérience des individus (Poupart, 1997). De plus, la recherche qualitative permet d'obtenir une vision juste d'une situation. Cette dernière ne cherche pas toutefois à généraliser les conclusions des recherches antérieures et de les appliquer sur une situation particulière (Chevrier, 2003), ce qui relève plus souvent des recherches quantitatives.

4.3 La population à l'étude et les modalités de recrutement des participants

La présente étude a été réalisée auprès de répondants provenant de la communauté autochtone d'Essipit située près de la municipalité des Escoumins dans la région de la Côte-Nord. Les répondants devaient être inscrits dans une école secondaire du secteur jeune ou dans un Centre d'éducation des adultes, au cégep ou à l'université. Avant de valider l'intérêt des jeunes de la communauté à participer à l'étude, un membre du Conseil de bande a été rencontré, en la personne de la directrice de l'éducation. Les modalités de cette étude ont ensuite été présentées aux membres du Conseil de bande au courant de l'automne 2015. Ces derniers ont manifesté leur intérêt à ce que la communauté participe à cette étude.

Par la suite, à partir d'une liste d'étudiants fournie par le Conseil de bande d'Essipit, l'étudiante-chercheuse a contacté les jeunes de façon aléatoire afin de les inviter à participer à l'étude. Les étudiants majeurs ont été contactés directement par téléphone. Concernant les mineurs, ce sont les parents qui ont d'abord été rejoints afin d'obtenir leur consentement à ce que leur enfant puisse être invité à participer à cette étude. Les participants et leurs parents (pour les étudiants mineurs) avaient à lire une fiche de présentation de l'étude ainsi qu'à signer un formulaire de consentement avant de procéder à l'entrevue. Au total, neuf étudiants ont été rencontrés. Sur ces neuf étudiants,

quatre poursuivaient des études secondaires au moment de la collecte des données, deux fréquentaient un cégep et trois étaient inscrits dans une université québécoise.

4.4 Stratégie de collecte de données

La collecte des données s'est réalisée à l'aide d'entrevues semi-dirigées. Pour ce faire, trois différents guides d'entrevue ont été utilisés en fonction du niveau de scolarité de chacun des répondants (secondaire, collégial ou universitaire). Cette stratégie de collecte de données a été choisie, car elle permet de saisir le vécu des différentes personnes. Elles sont alors à même de répondre à des questions ouvertes en relatant leur histoire personnelle, leur vécu et leur ressenti (Pires, 2004). L'entrevue semi-dirigée est souvent utilisée lors de recherches qualitatives puisqu'elle permet aux participants d'avoir une liberté d'expression relativement grande (Royer, Baribeau & Duchesne, 2009).

Les entrevues ont duré de 60 à 90 minutes et ont été effectuées par l'auteure de cette étude et cette dernière s'est appliquée à reformuler les questions aux répondants afin de s'assurer que ces derniers en comprennent bien le sens. La majorité des entrevues a été réalisée au domicile des participants afin qu'ils se sentent plus à l'aise. Cependant, une entrevue s'est tenue dans un local de recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi et une autre dans un local fermé situé dans la bibliothèque de cette même université. Les entrevues effectuées en face à face ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur numérique avant d'être retranscrites dans leur totalité sous forme de comptes rendus exhaustifs.

4.5 Instruments de collecte de données

Deux instruments de collecte de données ont été utilisés. Premièrement, les étudiants qui ont accepté de participer à cette étude ont dû compléter une fiche signalétique (Annexe 1). Cette fiche a permis d'obtenir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants et de leurs parents. Des informations concernant le sexe et l'âge des répondants ainsi que le niveau de scolarité de leurs parents et leur implication auprès d'eux ont alors été recueillies. Des questions ont également porté sur le réseau social des répondants et leur scolarité.

Le deuxième instrument de collecte utilisé est le guide d'entrevue semi-dirigée (Annexe 2). Les trois versions de ce guide d'entrevue (secondaire, cégep, université) ont permis de recueillir le point de vue des répondants sur les thèmes suivants : leur vie personnelle, leurs caractéristiques familiales, leur milieu social, leur parcours scolaire, leur lien avec la communauté d'Essipit et leurs projets futurs. Ce guide d'entrevue s'est inspiré de questions préalablement posées à des élèves fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CEA) dans le cadre d'une étude réalisée auprès d'élèves âgés de 18 ans et moins fréquentant ce type d'établissement dans une école de la Commission scolaire des Rives du Saguenay (Maltais, Pouliot, Perron & Veillette, 2009). Le tableau 3 présente les thèmes et les sous-thèmes des trois guides d'entrevue utilisés dans le cadre de la présente étude.

Tableau 3.
Thèmes et sous-thèmes des guides d'entrevues

THÈMES	SOUS-THÈMES
Vie personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques personnelles (Qualités, Défauts, Valeurs personnelles, Projets d'avenir, Estime de soi) - Santé physique et psychologique - Loisirs - Consommation (Drogues, Alcool, Consomme actuellement, Ne consomme plus) - Expérience professionnelle (Expérience d'emploi, Avantages, Désavantages) - Condition de vie (Milieu de vie, Monétairement, Scolarisation des parents, Emplois des parents) - Difficultés/problématiques personnelles (Craintes/difficultés personnelles, Résolution des problèmes/gestions des problèmes/adaptation) - Émotions (Communiquer ses émotions, Gestion des émotions)
Vie familiale	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques familiales (Famille biologique, Famille d'accueil, Santé des membres de la famille, Relation avec les autres membres de la famille, Relation de confiance avec les membres de la famille (se confier)) - Conflits familiaux (Conflit entre les membres de la famille, Conflit entre les répondants et les membres de la famille, Gestion des conflits/attitude face aux conflits) - Responsabilités (Tâches/responsabilités/règles, Perception des règles, Autonomie) - Implication scolaire des parents (Importance des devoirs, Aide scolaire, Engagement scolaire des parents)
Vie sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Réseau social (Réseau social élargi, Relation avec les camarades de classe, Consommation des amis) - Amis proches (Réseau social proche, Proximité/fréquence des contacts, Aide en cas de besoin, Occupations avec les amis, Ressemblance et points communs avec les amis, Importance des études pour les amis, Amis motivants)
Vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques scolaires personnelles (Rendement scolaire/résultats scolaires, Efforts scolaires, Futur scolaire, Devoirs, Persévérance scolaire, Comportement en classe, Cours aimés, Cours difficiles/moins aimés) - Difficultés scolaires (Réactions face aux difficultés scolaires/gestion des difficultés/aller chercher de l'aide, Aide reçue/soutien scolaire/services d'aide, Transition scolaire, Mesure disciplinaire, Aime ou n'aime pas de chaque niveau scolaire)

	<ul style="list-style-type: none"> - Implications/activités extrascolaires (Implication scolaire/ équipe de sport, Activités scolaires, Occupations avec les amis/ temps libre) - Professeurs (Relations professeurs-élèves, Commentaires des professeurs, Aide des professeurs, Qualité de l'enseignement) - Motivateurs (Diplomation, Employabilité, Augmenter les connaissances, Valorisation/reconnaissance scolaire, Sport, Personnes significatives)
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> - Services de la communauté (Suffisance de service de la communauté, Aide à l'emploi/service de placement, Aide scolaire, Suivi avec Dominique, Financement pendant les études) - Valeurs d'Essipit (Encourager et valoriser la persévérance et la réussite scolaire, Sentiment d'appartenance avec la communauté)

4.6 L'analyse des données

Pour l'analyse des données, la stratégie de codification basée sur l'analyse thématique a été privilégiée, car cette dernière vise « en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse » (Paillé, 2012, p. 231). Ainsi, les entrevues enregistrées ont donc été retranscrites intégralement sous forme de verbatim. Puis, ces mêmes verbatims ont été lus à plusieurs reprises afin de prendre connaissance des données et d'en avoir une première compréhension. Ceci a permis de regrouper en thèmes et sous-thèmes les différentes réponses fournies par les étudiants lors des entrevues semi-dirigées.

L'analyse des données s'est réalisée à travers quatre étapes proposées par Mayer et Ouellet (1991), soit la préparation du matériel, la pré-analyse, le codage du matériel et l'analyse des données. La préparation du matériel correspond à l'enregistrement vocal des entrevues avec le consentement des participants pour, par la suite, permettre la retranscription fidèle sous la forme d'un verbatim. La deuxième étape a été de lire et relire à plusieurs reprises chaque verbatim afin de bien cerner les propos recueillis auprès de chaque participant. Par la suite, la troisième étape réalisée a été celle du codage du matériel où l'intégralité de chacun des verbatims a pu être

regroupée en thèmes et en sous-thèmes. Pour sa part, l'analyse des données a permis de faire ressortir cinq thèmes importants dans la vie des étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. Ainsi, dans la quatrième étape de l'analyse, des données ont été regroupées en cinq grands thèmes illustrant l'essence des propos recueillis.

4.7 Considérations éthiques

Le consentement juste et éclairé de tous les répondants a été assuré de plusieurs façons. Tout d'abord, puisque les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées, les raisons des enregistrements ainsi que les objectifs de ces derniers ont été expliqués aux parents ainsi qu'aux jeunes mineurs et majeurs qui ont participé à cette recherche. Ces explications étaient nécessaires afin d'éviter toute erreur de compréhension. De plus, les participants ont été informés préalablement de la durée maximale de l'entrevue ainsi que des dispositions pour le déroulement de l'entrevue. Avant de signer leur formulaire de consentement (Annexe 3), chaque participant a été informé qu'il n'était pas dans l'obligation de répondre à toutes les questions et aucune pression n'a été exercée sur eux afin de participer à l'étude. Avant que tout contact ne soit établi avec les jeunes mineurs, un formulaire de consentement a d'abord été signé par leurs parents, confirmant ainsi la participation de leur enfant à l'étude. Par la suite, les participants ont lu et signé un formulaire de consentement lors de la passation des entrevues avec la chercheure. Toutefois, ces derniers sont restés libres de répondre aux questions et ils ont été informés qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment s'ils le désiraient.

Les participants ont été avisés que les données récoltées allaient être utilisées dans le cadre d'une recherche en travail social et qu'aucune information personnelle n'allait être divulguée.

Aucun nom n'est ainsi divulgué dans le cadre de cette étude, il est donc possible de protéger l'identité de chacun des participants. Effectivement, un nom fictif a été attribué à chaque participant afin de préserver leur anonymat et le verbatim de chaque entrevue a été codifié afin que l'identité du participant demeure secrète.

Lors de la réalisation de ce projet, les enregistrements des entrevues ont été détruits au fur et à mesure que les verbatims étaient complétés. Tous les documents et les verbatims sont gardés confidentiels et sont remisés dans un classeur fermé avec une clef. Enfin, un certificat éthique (602.502.01) a été émis par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (Annexe 4).

RÉSULTATS

Ce chapitre a pour principal objectif de présenter les propos recueillis auprès des répondants lors de la collecte des données. Des informations sont apportées sur les caractéristiques sociodémographiques et familiales des répondants ainsi que sur leur parcours scolaire antérieur et actuel. De plus, les facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires, sociaux et communautaires (les différents services mis en place par la Communauté d'Essipit) sont détaillés. Enfin, les principaux facteurs de motivation liés à la poursuite des études sont présentés.

5.1 Particularités des répondants

Dans cette section, les particularités des répondants sont décrites. Cela comprend les caractéristiques sociodémographiques des répondants et de leur famille, les caractéristiques familiales ainsi que le parcours scolaire des étudiants interrogés.

5.1.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondants et de leur famille

Pour la réalisation de ce rapport de recherche, huit femmes et un homme ont participé à l'étude. Au moment de la collecte des données, quatre avaient plus de 19 ans, trois étaient âgés de 16 à 18 ans et deux avaient entre 13 et 15 ans. La majorité des répondants ($n=5$) vivaient dans une maison unifamiliale alors que trois occupaient un logement dans un immeuble locatif et un demeurait en chambre. Un peu moins que la moitié ($n=4$) vivait avec ses deux parents tandis que deux jeunes demeuraient soit avec des amis, soit avec leur conjoint(e). Une seule personne vivait seule. La plupart des répondants ($n=5$) vivaient dans les municipalités d'Essipit, Les Escoumins ou Sacré-Cœur tandis que trois vivaient au Saguenay et un seul poursuivait ses études à Trois-Rivières. (Tableau 4).

Tableau 4.**Caractéristiques sociodémographiques et vie sociale des répondants (n=9)**

Variables	Nombre	Pourcentage (%)
Sexe (n=9)		
- Hommes	1	11
- Femmes	8	89
Âge (n=9)		
- 13 à 15 ans	2	22
- 16 à 18 ans	3	33
- 19 ans ou plus	4	45
Nombre de répondants ayant (n=9)		
- Frère et sœurs	7	78
- Demi-frères et demi-sœurs	3	33
Type de logement (n=9)		
- Maison unifamiliale	5	55
- Appartement	3	33
- Chambre	1	12
Municipalité habitée (n=9)		
- Essipit	3	33
- Les Escoumins	1	11
- Sacré-Cœur	1	11
- Saguenay	3	33
- Trois-Rivières	1	11

Concernant le nombre de frères et sœurs des répondants, on observe des situations variées. En effet, cinq répondants ne peuvent compter que sur un seul membre dans leur fratrie, que ce soit un frère, une sœur, un demi-frère ou une demi-sœur. Par contre, certains répondants (n=4) proviennent de familles où il y a un nombre assez important de frères ou sœurs et de demi-frères ou demi-sœurs. Il est à noter qu'une des participantes, ayant perdu ses parents, a été placée en famille d'accueil.

Ce sont les informations concernant cette famille d'accueil qui sont prises en considération pour les fins de cette étude.

Au moment de la collecte des données, cinq répondants occupaient un emploi rémunéré soit à temps partiel (n=4) ou à temps plein (n=1) et en étaient satisfaits. La majorité des jeunes (n=5) a d'un à quatre confidents alors que le reste des répondants (n=4) en ont entre cinq et dix. Les répondants sont dans l'ensemble très satisfaits de leur vie sociale. Un seul répondant avait des amis qui ont abandonné leurs études avant d'obtenir un diplôme qualifiant ou qui estimaient que les études n'étaient pas du tout importantes (Tableau 5).

Concernant la scolarité des parents, la moitié des répondants (n=5) ont une mère qui a atteint le niveau universitaire, contre seulement un tiers (n=3) pour leurs pères. Près de la moitié (n=4) des pères des répondants n'ont, d'ailleurs, pas obtenu leur diplôme d'études secondaires tandis que pour leurs mères, seulement l'une d'entre elles n'a qu'un diplôme d'études secondaires.

Pour ce qui est de leur occupation professionnelle, la majorité des parents occupe un emploi, soit à temps plein (66 % des mères et 55 % des pères), soit à temps partiel (22 % des pères, mais aucune des mères). Il est à noter que trois des parents des répondants ne travaillent pas. Plus précisément, deux mères sont actuellement aux études et un père demeure à la maison (Tableau 6).

5.1.2 Parcours scolaire actuel des répondants

Au moment de la collecte de données, quatre participants fréquentaient une école secondaire, deux poursuivaient des études collégiales et trois étaient inscrits dans une université québécoise.

Tableau 5.
Expérience professionnelle et vie sociale des répondants (n=9)

Emploi :	Nombre	Pourcentage (%)
Emploi rémunéré (n=9)		
- Oui	5	55
- Non	4	45
Occupe un emploi à : (n=5)		
- Temps plein	1	20
- Temps partiel	4	80
Niveau de satisfaction par rapport à son emploi (n=5)		
- Très satisfait	5	100
- Très insatisfait	0	0
Vie sociale :		
Nombre de confidents (n=9)		
- Entre 1 et 4	5	55
- Entre 5 et 10	4	45
Amis qui ont abandonné leurs études (n=9)		
- Oui	1	11
- Non	8	89
Amis qui pensent abandonner leurs études (n=9)		
- Oui	0	0
- Non	9	100
Amis qui pensent poursuivre leurs études au-delà du cycle actuel (n=9)		
- Oui	8	89
- Non	1	11
Amis qui estiment que les études sont importantes (n=9)¹		
- Oui	9	100
- Non	1	11
Amis qui estiment que les études ne sont pas importantes (n=9)		
- Oui	1	11
- Non	8	89

¹ Le pourcentage total est supérieur à 100 % étant donné qu'un répondant a souligné que parmi ses amis, certains estiment que leurs études sont importantes tandis que d'autres de ses amis estiment le contraire.

Tableau 6.
Niveau de scolarité et principale occupation des parents des répondants (n=9)

Caractéristiques	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Niveau de scolarité de la mère (n=9)		
- Secondaire	1	11
- Collégial	5	56
- Universitaire	2	22
- Ne sait pas	1	11
Niveau de scolarité du père (n=9)		
- Primaire	2	22
- Secondaire	2	22
- Collégial	1	11
- Universitaire	3	34
- Ne sait pas	1	11
Principale occupation de la mère (n=8)¹		
- Emploi rémunéré à temps plein	6	75
- Aux études	2	25
Principale occupation du père (n=8)¹		
- Emploi rémunéré à temps plein	5	63
- Emploi rémunéré à temps partiel	2	25
- À la maison	1	12

¹ L'un des répondants n'a pas répondu à cette question.

Tous les répondants sont satisfaits de leur rendement scolaire et sont généralement très ou plutôt satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Un seul répondant a déclaré être en conflit avec l'un de ses enseignants (Tableau 7). Ces éléments seront traités plus en détail dans les sous-sections qui suivent.

Tableau 7.
Caractéristiques scolaires des répondants (n=9)

Variables	Nombre	Pourcentage (%)
Type d'établissement fréquenté		
- Polyvalente	4	45
- Collège	2	22
- Université	3	33
Dernier diplôme obtenu		
- Moins qu'un D.E.S.	4	45
- D.E.S.	2	22
- D.E.C.	2	22
- Certificat	1	11
Niveau de satisfaction de son rendement scolaire		
- Très satisfaisant	9	100
- Très insatisfaisant	0	0
Est en conflit avec les enseignants		
- Oui	1	89
- Non	8	11
Est en colère contre les enseignants		
- Oui	0	0
- Non	9	100
À l'impression d'être traité injustement par les enseignants		
- Oui	0	0
- Non	9	100
Éprouve des difficultés à avoir une bonne entente avec ses enseignants		
- Oui	0	0
- Non	9	100
Apprécie ses enseignants		
- Oui	9	100
- Non	0	0
Se sent respecté par les enseignants		
- Oui	9	100
- Non	0	0

Rendement et efforts scolaires

Si tous ont mis assez d'efforts dans leurs études, deux répondantes du secondaire et une universitaire reconnaissent qu'à un moment donné, ils auraient pu en faire plus afin d'obtenir de meilleures notes.

Je pense qu'en regardant en arrière, j'aurais pu faire plus d'efforts pour avoir de meilleures notes parce que c'est avec l'effort que je fais cette année que je m'améliore, puis que j'ai des résultats. Donc j'aurais pu donner plus d'efforts. Si j'avais eu de meilleures notes puis que j'avais mis plus d'efforts, peut-être que j'aurais fait ma chimie/physique. (Doris)

L'année passée, j'avais plus tendance... Les études à mettre cela de côté, me préoccuper d'autres choses. Mais, j'ai vu... L'année passée, j'ai quand même eu de bonnes notes. Mais, j'ai vu cette année qu'il faut que j'étudie plus. (Emma)

De plus, l'ensemble des étudiants qui fréquentent une école secondaire ou un cégep considèrent qu'ils pourraient obtenir de meilleures notes dans certaines matières (n=6). Pour leur part, les trois universitaires sont très satisfaits de leur performance scolaire.

J'avais de bonnes notes, mais là je veux encore plus les améliorer. (Barbara)

Je pense que j'ai de très bonnes notes. Je pense que j'ai vraiment de très bonnes notes. (Aurélie)

D'ailleurs, la totalité des répondants affirme mettre assez d'efforts dans leurs études, bien qu'ils reconnaissent également que ces efforts n'ont pas forcément été constants tout au long de leur parcours scolaire. Certains (n=4) ont dû mettre beaucoup plus d'efforts dans leurs études lorsqu'ils ont commencé à fréquenter une école secondaire du secteur jeune. Aussi, quatre d'entre eux consacrent actuellement plus de temps à leurs études en raison de la tenue prochaine d'examen.

Au primaire, je n'étudiais pas, mais je passais mes affaires, puis je ne sais pas pourquoi. Je ne me rappelle pas d'avoir étudié au primaire. Mais au secondaire, il faut que tu étudies. (Emma)

(Plus d'efforts au secondaire) Oui, plus qu'au primaire parce que c'était plus difficile, donc je passais plus de temps dessus, oui. Je faisais tout le temps une heure de devoirs. C'est sûr que j'aurais pu en mettre plus, mais je pense que j'en ai mis assez. (Gisèle)

Au début de l'année, je me concentrais moins, mais là je suis en examen. J'étudie. Je veux monter ma moyenne. (Barbara)

Là, ça va être les examens qui vont commencer donc je pense que ça va être de la révision qu'il va falloir que je fasse. Je vais être un peu plus attentive même si je le suis assez bien. Je prépare mon examen puis mon entrée au cégep qu'il faut que je planifie aussi. (Doris)

Enfin, concernant la charge de travail scolaire, cinq étudiants ayant évoqué le sujet ne la considèrent pas comme un aspect négatif de leur statut d'étudiant, estimant que celle-ci n'est pas trop élevée.

Comportement en classe et mesures disciplinaires

Tous les répondants estiment être des élèves performants, assidus, plutôt calmes et à l'écoute de leurs enseignants. Quelques élèves du secondaire reconnaissent que ce comportement dévie de temps en temps parce qu'ils peuvent se perdre dans leurs pensées ou rire de l'attitude de leurs camarades.

Assidue, performante aussi. Puis, je pense que je suis une élève qui est appréciée, autant des autres étudiants que des enseignants. (Aurélie)

Quand même une élève assez modèle. Je fais mes travaux quand ils sont à faire. J'écoute en classe. Je respecte mes enseignants. Je pense que j'écoutais quand même assez bien, mais j'ai tendance à me laisser influencer. Fait que, sûrement que, des fois je n'étais pas à mon affaire. S'il y avait quelqu'un qui me parlait, je n'étais pas du genre à dire : « Chut ! J'essaie de me concentrer ». Plus à embarquer dans son jeu. (Doris)

En ce moment, si l'enseignant fait une blague, ça se peut que je la rie tout le cours et mes amies aussi sont comme ça. On est toutes de même. Des fois, j'écoute. Bien j'écoute vraiment souvent, mais il y a des fois où je peux partir dans la lune puis dessiner. Il y a des cours où je suis en arrière puis ça, ça ne m'aide pas parce qu'il faut que j'écoute. J'ai

besoin d'écouter pour réussir mes examens que j'ai. J'ai plus tendance à me mettre en avant comme maintenant. (Emma)

Cependant, un des répondants fréquentant un cégep avoue avoir un comportement un peu plus difficile en classe et se présente comme un leader négatif.

J'étais tout le temps un faiseur de trouble pareil, dans n'importe quoi. Je suis comme la goutte qui se rajoute au vase. J'ouvre la porte aux autres. Si les autres veulent faire de la merde, c'est moi qui lance le sujet. C'est moi qui commence. (Harry)

La majorité des répondants (n=5) n'ont jamais eu à faire face à des mesures disciplinaires. Une des répondantes aurait vécu cette situation à la suite de fréquentes arrivées tardives en classe tandis que d'autres ont eu des retenues à la suite de comportements perturbateurs en classe ou parce qu'ils n'avaient pas exécuté leurs travaux scolaires. Deux autres ont affirmé avoir reçu des sanctions en raison de comportements « perturbateurs ». Aussi, l'une des participantes a subi des sanctions, car elle n'avait pas effectué tous ses devoirs au secondaire.

J'y suis allée il n'y a pas longtemps, j'avais ri, elle m'avait averti. J'ai re-ri et je suis partie en retenue. Sinon, je ne suis jamais allée là, je ne savais même pas où c'était. (Emma)

J'ai déjà eu des retenues parce que j'avais eu des retards, mais ça, c'était en secondaire III parce que l'on ne sait pas où sont les locaux. Puis là, il y a la cloche qui sonne, ça veut dire qu'il faut monter dans notre classe. Puis, deux minutes après si tu arrives après la deuxième cloche, tu as un retard même si tu arrives une seconde après. Puis, je pense qu'en secondaire III, j'avais eu trois retenues parce que j'avais eu quinze retards ou peut-être dix. Sinon, non. (Carole)

Relation avec les enseignants

Tous les participants ont entretenu ou entretiennent actuellement de bonnes relations avec leurs enseignants. D'ailleurs, huit d'entre eux ont reçu des commentaires positifs de la part de leurs enseignants en ce qui a trait à leurs qualités, à leurs comportements en classe et à leur performance

scolaire.

Ils (enseignants du secondaire) disaient que j'étais une bonne élève, que j'étais attentive, que j'étais le fun à enseigner. (Fanny)

J'ai de bons commentaires de mes professeurs (université). Je pense que ça fait un petit bout que les professeurs commencent à jaser de moi. Puis qu'ils commencent à me reconnaître comme une étudiante qui performe, puis qui a quand même du potentiel. Je me fais offrir des choses, justement, comme mon professeur qui m'a proposé de postuler pour une bourse. (Aurélie)

Ils (enseignants du secondaire) me disent que j'ai une bonne originalité, que je suis créative, que je participe bien. Des fois, je parle avec les autres, mais s'ils me disent d'arrêter, je vais me reconcentrer puis ça va être correct. (Barbara)

Je pense que oui, mais surtout mes enseignants de français. Ils me donnaient chaque année une lettre de recommandation pour être tuteure. (Gisèle)

Cette relation positive entre les enseignants et les répondants encourage ces derniers à poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas très bien les consignes ou la matière, voire à rencontrer l'enseignant à la fin des classes pour recevoir de plus amples informations sur les travaux à remettre ou sur la matière à intégrer.

J'étais à l'aise de leur poser des questions. Ça m'est déjà arrivé, puis ça allait bien. Ils m'écoutaient et ils me répondaient. Donc j'ai passé beaucoup de temps avec mes enseignants après les cours. Je passais beaucoup de temps avec mes enseignants pour qu'ils m'expliquent. Je pense qu'il va falloir que j'aille voir plus mes enseignants, même si j'y vais déjà souvent. Parce que des fois, j'ai des questions et je ne suis vraiment pas capable par moi-même donc je vais voir mes amis et ils ne sont pas plus capables de m'aider. (Gisèle)

J'allais voir mon enseignant. Ma mère me disait d'aller le voir donc c'est ce que je faisais. Je n'ai jamais été gênée d'aller le voir pour poser des questions. Je me sentais à l'aise d'aller les voir. Dès que je ne comprends pas quelque chose, je le demande, donc sûrement beaucoup de fois. (Fanny)

Les enseignants m'aidaient tout le temps. (Harry)

Aspects appréciés et moins appréciés de l'école

Les répondants ont des intérêts différents concernant les matières enseignées. Effectivement, certains préfèrent les mathématiques (n=3), le français (n=3), l'anglais (n=2), les sciences ou la biologie (n=2). Tandis que d'autres éprouvent plus de difficultés en physique-chimie et en mathématiques (n=3) ainsi qu'en anglais (n=4).

Quatre répondants fréquentant actuellement une école secondaire apprécient grandement que leurs différents cours soient sous la responsabilité de différents enseignants. Ils estiment ainsi que ces derniers deviennent des spécialistes de leur contenu et qu'ils ont plus de facilité à transmettre leurs connaissances. Le fait de changer d'enseignant à chaque période permet aussi d'atténuer l'effet des relations plus difficiles qu'un étudiant pourrait entretenir avec un enseignant en particulier. Les élèves du secondaire apprécient également que les pauses soient plus longues qu'au primaire, que la durée de chacun des cours soit plus courte et qu'ils aient une plus grande liberté en ce qui a trait à la gestion de leur temps.

Il n'y a que quatre périodes, ça, c'est plus le fun, puis aussi j'aime changer d'enseignants. Des fois, tu ne l'aimes pas. Ce n'est pas que tu ne l'aimes pas, mais tu as moins de points avec. Fait que là, tu changes puis ça fait changement chaque jour. Puis, tu as une pause entre les deux. Les pauses sont longues. (Barbara)

Il y a un enseignant différent pour chaque matière, donc les enseignants sont plus spécialisés dans les matières qu'ils enseignent. (Carole)

Le plus, on est plus indépendants comparé au primaire. C'est vraiment une grande marge, tu as plus de liberté. Les cours sont moins longs. Bien, plus longs, mais je trouve que ça paraît moins long parce qu'on a un cours de moins dans le fond. Les enseignants sont moins après nous aussi. Ça, je trouve ça le fun. (Doris)

Cependant, trois des répondants qui fréquentent actuellement une école secondaire n'apprécient pas que le trajet d'autobus pour aller et revenir de l'école soit trop long.

Les trajets d'autobus, je déteste ça. Quasiment une heure. Je pars d'ici à et demi puis j'arrive là genre à vingt parce que l'on passe dans un village. C'est vraiment long. Ça, je déteste ça. (Emma)

C'est sûr que le matin il faut que tu te lèves tôt parce que nous, on passe dans un petit village en chercher d'autres, ça nous rallonge de 20 minutes (Barbara)

Pour leur part, deux étudiants jugent très positivement les diverses possibilités qu'ils ont de créer, au cégep ou à l'université, des liens significatifs avec de nouvelles personnes et de pratiquer des activités sportives.

Ce que j'ai le plus aimé, c'est les liens que j'ai créés avec les personnes et ceux de sport. (Harry)

Sinon, ce que j'aime le plus... Je ne sais pas. J'aime pas mal tout, je suis avec mes amies, je me fais de nouveaux amis là-bas. (Gisèle)

Les universitaires ont ajouté, aux éléments qu'ils appréciaient dans le cadre de leurs études, l'acquisition d'une plus grande liberté, la charge de travail moins lourde et le développement d'un sentiment d'appartenance avec les pairs et/ou avec leur programme de formation.

Le plus, je pense que c'est tout le monde qu'on rencontre, puis que, justement, on est des adultes. Admettons au cégep, je ne faisais pas tout le temps ce que je voulais. Tandis qu'à l'université, on est plus libre, on fait plus ce que l'on veut. Si je ne veux pas aller à mon cours, je n'y vais pas. Ce que j'ai moins aimé... J'ai pas mal tout aimé. L'appartenance aussi. Je pense qu'à l'université on a plus un sentiment d'appartenance. (Fanny)

Sinon, je trouve que la charge de travail est moins importante. En tout cas, c'est peut-être moi, mais je trouve que la charge de travail est moins importante qu'au cégep. Peut-être en raison qu'on a moins de cours ou je ne sais pas, mais je trouve ça le fun. (Aurélie)

Toutefois, certains étudiants fréquentant l'université estiment que certains professeurs ou chargés de cours sont peu disponibles et que les relations entre les pairs sont assez distantes

Le moins, c'est que les enseignants ne sont pas toujours disponibles. Il faut aller les voir à leur bureau, puis souvent il faut prendre des rendez-vous. Donc quand on a des questions,

on ne peut pas le voir. On ne peut pas avancer dans nos travaux, il faut attendre. (Gisèle)

Ce que je trouve un peu plus plate à l'université, c'est vraiment les relations avec les autres. Mais en soi, j'ai quand même mes vieux amis qui sont encore là. (Aurélie)

Difficultés scolaires actuelles

Trois des répondants fréquentant une école secondaire éprouvent des difficultés à comprendre les matières enseignées dans certains cours et ont noté que leur niveau de stress avait augmenté à l'approche des examens du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Parmi ceux-ci, une répondante estime que l'un de ses enseignants la respecte peu, lui répétant sans cesse, après ses cours, qu'elle n'est pas une bonne élève et qu'elle n'est pas intelligente.

Les examens du ministère qui s'en viennent. Ça, ça me stresse beaucoup. Je n'ai pas de mauvaises notes à l'école, j'ai quand même de bonnes notes. C'est correct, mais les examens à la fin, ça me stresse vraiment. (Difficulté avec un enseignant) Il m'avait fait rester après le cours puis il m'avait dit que je n'étais pas bonne et que je n'étais pas intelligente. Ça arrivait souvent. Je pense que tous les jours, je restais après le cours. À un moment donné, on parlait des problèmes et il me disait : « Toi là, tu as un problème, C.Q.R.C. Celle qui reste après le cours. » J'ai trouvé ça drôle, mais c'était plate de se faire dire que tu as un problème parce que tu restais après le cours. (Emma)

Je pourrais améliorer mes notes en anglais. Je trouve que ça, c'est un petit peu mon point faible. Mes notes sont à 70, puis je trouve que cette année, j'ai de bonnes notes en maths et en français. En français, ça a toujours été un peu plus mon côté fort. (Doris)

Pour ce qui est des répondants poursuivant des études collégiales ou universitaires, un cégépien estime que sa charge de travail est trop imposante et n'apprécie pas manquer de temps pour réaliser d'autres activités que celles d'assister à ses cours ou étudier. Une universitaire regrette d'avoir éprouvé des difficultés avec la langue anglaise étant donné que cette situation l'a empêché de poursuivre une carrière sportive. Une autre s'inquiète pour son avenir, se demandant comment elle réagira lorsqu'elle devra quitter sa région natale pour compléter son stage.

J'aime vraiment ça, mais je trouve ça difficile parce que mes sessions sont chargées. J'ai beaucoup d'heures. J'ai beaucoup de cours difficiles en même temps, fait que je n'ai pas vraiment de temps pour faire autre chose. (Gisèle)

(Vivre des difficultés) Non. (Avenir scolaire) Ça me fait peur un peu parce que je n'ai pas fait le bac dans mon domaine de maîtrise. J'ai eu comme un cours de ce domaine-là dans tout le bac, puis j'ai comme un peu peur que j'arrive là puis que je fasse : « Ok, ce n'est pas ce que je voulais ». Surtout que j'ai dit non au doctorat à cause de ça. Mais, je suis pas mal sûr que je vais aimer ça parce que j'étais passionnée par mon cours, puis tout ça. Après ça, aller dans une autre ville c'est sûr que je pars toute seule. Mes amies restent ici, mon chum reste ici, ma famille reste ici. Mais je sais que je vais être bien là-bas. À ma technique, j'y allais tout le temps en stage là-bas fait que je connais un peu la place. Donc, ce n'est pas tant ça qui me stresse. C'est plus la nouvelle matière. Là, ça va être sûrement beaucoup de pratique. C'est plus ça qui me stresse. (Fanny)

Pour surmonter leurs difficultés scolaires, chaque répondant utilise des moyens différents. En effet, plusieurs redoublent d'efforts pour faire face à ces difficultés. Certains demandent de l'aide à leurs amis ou à leurs enseignants. D'autres assistent à des sessions de rattrapage, ont recours à des cours particuliers ou allongent la durée de leurs études en s'inscrivant à un nombre plus faible de cours par session. Une étudiante fréquentant un cégep a aussi décidé de s'inscrire à des cours préparatoires ou d'intégration afin de bien choisir son programme de formation et son avenir professionnel.

(Difficulté en math) Je me suis forcé pour passer et continuer, travailler plus fort. J'allais en récup sur l'heure du midi à l'école. Je vais essayer d'en parler avec mes amis, puis mes enseignants pour réviser. Vraiment essayer de mettre plus d'ordre dans ma tête, me concentrer là-dessus. Ils vont peut-être m'aider, pour que je sois moins stressée. (Doris)

J'étudie. Je vais me renseigner plus avec mes amis parce que, des fois, dans le cours, je n'ose pas poser beaucoup de questions. Fait que, j'en parle avec mes amis, genre c'est quoi ça, c'est quoi ça. Ils m'aident souvent aussi. Puis, je vais plus relire mes notes et les réécrire pour être sûre que c'est correct. Je vais aussi prendre les notes de mes amis pour voir si on a les mêmes, pour être sûre que je suis correct. (Emma)

(Cours difficile cégep) Il m'en reste une session parce que je m'en suis fait rajouter une parce que j'avais trop de misère en physique. Donc là, je me suis pris une session de plus, avec moins de cours, moins d'heures de cours pour avoir le temps de plus aller poser mes

questions, puis plus me concentrer sur ce cours-là. J'espère que ma cote R va augmenter. Sinon, il va falloir que je me choisisse un autre domaine. Je ne sais pas trop encore. Je pense qu'il va falloir que j'aille voir plus mes enseignants, même si j'y vais déjà souvent. Parce que des fois, j'ai des questions, puis je ne suis vraiment pas capable par moi-même, puis je vais voir mes amis et ils ne sont pas plus capables de m'aider. (Gisèle)

(Adaptation dans une nouvelle université) C'est ça en fait qui me stresse aussi, je ne connais personne qui l'a fait, fait que je pense que je vais aller voir les professeurs au début. Je vais sûrement me faire des amis, mais au début, je vais aller voir les profs, le secrétariat du module et tout ça. (Fanny)

Mais là, je ne sais même pas quoi faire. J'avais pensé à faire une technique, mais je ne suis pas sûre que je vais aimer ça. Puis, le seul moyen de le savoir, c'est d'y aller. Mais, je ne voulais pas y aller puis changer. Donc je vais faire mes cours de base et je vais avoir un an de plus pour voir ce que je vais faire plus tard. (Carole)

Enfin, l'une d'elles explique que sa classe a eu des problèmes avec l'un des enseignants et qu'après une plainte des élèves, des mesures ont été prises par l'école pour remédier à cette situation.

On a fait une lettre (le groupe-classe). Maintenant, il y a une fille (employée du Ministère) qui est là jusqu'à la fin de l'année, je pense... Non jusqu'à l'examen du Ministère. Après ça, elle part. Je trouve que ça va mieux. Moi, il ne m'a pas fait rester après le cours. Ça va mieux aussi dans mes travaux en français. (Emma)

Implications et activités scolaires

Une autre caractéristique scolaire importante soulevée par les répondants est l'implication au sein de l'école. Deux répondantes universitaires s'impliquent dans leur milieu scolaire, mais la majorité d'entre eux (n=4), surtout au secondaire, ne s'impliquent pas, soit par manque de temps, soit par manque d'intérêt. Cependant, les activités scolaires comme les sorties culturelles ou sportives et les voyages de fin d'années sont des activités appréciées par tous les répondants, et ce, quel que soit l'établissement fréquenté.

Mais à l'université, je suis plus impliquée. Je participe régulièrement aux assemblées générales. J'ai quand même participé à quelques activités. J'ai participé à l'activité d'initiation. Je suis allée dans une couple d'affaires me semble. (Aurélie)

Oui, j'ai participé. Plus comité du bal. Après ça, le festival étudiant, des activités. Des choses comme ça. Au cégep, vu que j'étais en technique, je n'avais pas ben le temps, donc on avait plus des activités de technique et ça, je participais. (Fanny)

Je donne des ateliers de français. C'est surtout en français que je donne des ateliers, puis j'aide les autres. Ça, j'aime vraiment ça. (Implication scolaire) non je n'ai pas le temps. (Gisèle)

J'ai participé quand j'étais un peu plus jeune. Au secondaire, on faisait des activités sinon il n'y avait pas tant de choses que ça qui m'intéressaient. J'ai fait aussi du jeu de rôle à un certain moment. (Doris)

Je ne suis pas du genre à aller faire les activités qu'il y a avec du monde que je ne connais pas beaucoup. Je les connais, mais je ne suis pas du genre à traîner avec eux. (Emma)

Conditions de vie actuelle

Les conditions de vie ont été abordées et cela inclut le milieu de vie ainsi que la situation financière. Il est bon de rappeler que trois des étudiants interrogés habitent actuellement à Essipit et un aux Escoumins, trois autres à Saguenay, un à Sacré-Cœur et un dernier à Trois-Rivières. Tous les répondants affectionnent leur milieu de vie.

Moi, j'aime ça où je vis. Mon entourage, j'aime ça. Je trouve ça correct où je vis. (Emma)

Je ne pense pas manquer de quelque chose. (Barbara)

J'habite dans une autre ville pour mes études. J'habite là avec mon chum. C'est pas loin à pied du cégep donc je suis bien. (Gisèle)

Concernant les conditions financières, qu'ils habitent chez leurs parents ou non, ils ne semblent pas souffrir de mauvaises conditions. Cependant, ces derniers ne semblent pas non plus vivre dans l'excès.

Je ne pense pas manquer de quelque chose. On a de l'argent et on a plein de nourriture. On ne manque de rien. (Barbara)

Moi, je suis correct. Je n'ai pas vraiment besoin de quelque chose. (Emma)

L'argent, on marche quand même dans un bon chemin, mais le chemin, il n'est pas large. On est correct, mais il faut que l'on fasse attention. (Harry)

Seulement une répondante a mentionné vivre quelques difficultés financières en lien avec le statut familial et la profession exercée par sa mère.

Ça arrive parfois que l'on soit serré parce que ma mère, elle est toute seule et il faut qu'elle paye le loyer quand même assez cher. Sinon, on s'en sort quand même bien. Je sais que lorsque l'on est un peu plus restreint, je demande moins de choses. (Doris)

Concernant les sources de revenus, cinq répondants reçoivent du financement provenant du programme d'aide aux études de la communauté d'Essipit ainsi que des bourses d'études qui proviennent du gouvernement fédéral et provincial. Les jeunes obtiennent également de l'aide financière de leurs parents ou occupent un emploi rémunéré.

J'ai le montant qui est octroyé par le Conseil de bande. C'est sûr que l'aide financière qui est accordée, ça joue pour beaucoup, parce que tu sais, moi, personnellement, je n'aurais pas cette aide financière là... Puis, en même temps, le montant qui m'est donné finalement, c'est quand même suffisant pour répondre à mes besoins mensuels. J'ai des bourses pour l'université. Puis sinon, ben c'est sûr que j'ai comme des petites bourses de temps en temps qui arrivent. (Aurélie)

L'hiver, j'ai les bourses des Indiens pour payer mon appartement puis ma nourriture. Fait que je n'en manque pas, mais je n'en ai pas de trop. Je travaille l'été pour payer mon auto. (Gisèle)

Ben en fait, mes parents m'aident avec mes études. Sinon mes parents m'aident avec mon auto et mon cellulaire. Mais tout le reste c'est moi qui paye mes dépenses personnelles. Sinon je travaille à temps partiel. Pas mal ça en ce moment. Cet été, j'ai une bourse et c'est ça. (Fanny)

5.2 Facteurs de protection liés à la poursuite des études pour les élèves de la communauté d'Essipit

À l'intérieur de cette section, les différents facteurs de protection concernant le vécu actuel et antérieur ainsi que les ambitions futures des répondants sont détaillés. Ceci inclut les facteurs personnels, familiaux, scolaires, sociaux et ceux reliés à la communauté d'Essipit. Chaque facteur de protection comporte plusieurs caractéristiques spécifiques qui sont également décrites. Ceci permet d'obtenir une vision d'ensemble de chaque facteur de protection.

5.2.1 Facteurs de protection personnels

Il est question ici des facteurs personnels qui sont, selon les étudiants, les plus significatifs au regard de leur persévérance scolaire. Tout d'abord, ces derniers ont abordé leurs forces et limites personnelles, leurs valeurs, leur estime d'eux-mêmes, leur santé physique et psychologique, leurs loisirs, leur consommation d'alcool et de drogues, leurs expériences professionnelles et finalement leurs émotions.

Forces et limites personnelles

Les différents répondants ont exposé leurs forces, mais aussi leurs limites personnelles ou éléments perfectibles. Les réponses données ont été présentées dans les tableaux 8 et 9. Comme le démontre le tableau 8, le fait de se considérer sociable a été la qualité la plus souvent mentionnée par les répondants. En effet, six d'entre eux se considèrent comme étant sympathiques et sociables. De plus, quatre d'entre eux estiment être à l'écoute des membres de leur entourage et trois considèrent avoir un bon sens de l'humour. Un autre élément mis de l'avant est la détermination

puisque pour trois des répondants, il est important d'aller au bout de ce qu'ils entreprennent. Cette force de conviction est également évoquée par deux répondants qui se considèrent intègres. Cependant, ils savent également reconnaître leurs torts (n=2) et reconnaître leurs limites (n=2). Enfin, une certaine forme d'introversion, qu'ils considèrent comme une force, est décrite par certains répondants. En effet, deux d'entre eux sont calmes et d'autres (n=2) considèrent être plutôt indépendants. Aussi, une étudiante se dit réfléchie et organisée et une dernière se considère plutôt discrète.

Tableau 8.
Forces des répondants

Forces	Nombre de répondants	Citation
Sympathique / Sociable	6	<i>Sinon, je pense que je suis quand même gentille, je suis sympathique. (Aurélie)</i> <i>Puis, je pense que je suis une personne quand même assez sociable. (Doris)</i> <i>J'aime ça parler avec le monde. Je ne suis pas du genre qui va rester dans mon coin puis qui va... J'aime ça genre m'ouvrir aussi. (Emma)</i> <i>Je m'entends bien avec tout le monde. Je suis sociable. (Fanny)</i>
Capacité à aider / écouter les autres	4	<i>J'aime ça aider les autres, surtout. (Doris)</i> <i>Mais, je suis ouverte à ce qu'eux me parlent de leurs émotions à eux. (Fanny)</i> <i>Quand quelqu'un vit de l'injustice, je suis là. Je vais tout faire pour que la justice soit bien remplie. (Harry)</i>
Sens de l'humour	3	<i>J'ai un bon sens de l'humour. (Aurélie)</i> <i>Mais avec mes amies, je ne suis pas gênée, puis je fais des blagues. (Carole)</i> <i>Puis, des fois, je suis drôle. (Doris)</i>
Déterminé	3	<i>Je suis fonceuse, quand j'entreprends de quoi, je vais le finir. (Barbara)</i> <i>Je suis déterminée à faire quelque chose. Quand je me dis que je vais faire ça, je vais le faire pour de vrai. (Emma)</i> <i>Quand je veux garder mon point, je vais le garder jusqu'à la fin. (Harry)</i>
Intègre	2	<i>Ben, je pense que je suis une personne intègre, vraiment. Quand j'ai quelque chose à dire, je le dis puis je ne passerai pas par quatre chemins pour le dire. Je me fie vraiment à mes convictions. (Aurélie)</i> <i>J'aime ça donner mon point de vue sans juger le monde. (Harry)</i>
Capable de	2	<i>J'ai respecté mes limites, puis je trouve ça bon parce que j'ai appris ça</i>

respecter ses limites		<i>dans ma vie : à respecter mes limites. (Aurélie)</i>
Capable d'admettre ses torts	2	<i>Quand je sais que je n'ai pas raison, je suis capable d'admettre que j'ai mes torts. (Barbara)</i>
Calme	2	<i>Je ne suis pas une fille vraiment anxieuse, ce problème ne me gruge pas vraiment de l'intérieur. Il me prend de l'énergie, mais ce n'est pas plus que ça. Je ne pense pas, puis je continue ma petite routine. Ça ne sert à rien d'envenimer les choses. (Doris)</i> <i>Je pense que je suis une personne calme. Je suis beaucoup stressée, mais je suis capable de prendre mon calme. Je pense que je suis plutôt calme. (Gisèle)</i>
Indépendant	2	<i>J'aime aussi avoir mon indépendance, économiquement puis socialement aussi. Des fois, j'ai besoin d'être dans ma bulle. (Doris)</i> <i>Je suis une personne quand même solitaire. (Harry)</i>
Courageux	1	<i>Je n'ai jamais reculé devant quelque chose par peur de... Je vais hésiter, mais je vais le faire pareil. (Aurélie)</i>
Réfléchi	1	<i>Je ne suis pas une personne impulsive, je suis très réfléchie, vraiment ! Des fois un peu trop ! (Aurélie)</i>
Organisé	1	<i>Je suis quand même une personne qui se prévoit d'avance. (Aurélie)</i>
Fiable	1	<i>Je dirais que je suis une personne de confiance. (Carole)</i>
Discret	1	<i>Je n'aime pas ça attirer l'attention, donc je ne suis pas extravertie. (Carole)</i>

De la même manière, les limites personnelles évoquées par les répondants sont présentées dans le tableau 9. La majorité des répondants considèrent avoir du caractère. En effet, sept d'entre eux disent avoir un fort caractère et trois d'entre eux sont têtus. Le manque de sérieux est aussi évoqué par plusieurs répondants puisque deux d'entre eux avouent qu'ils procrastinent et une autre avoue manquer d'organisation. Puis, une certaine forme d'anxiété est évoquée par deux étudiantes qui se disent anxieuses et stressées alors que deux autres ont peur de déplaire. Une étudiante a tendance à culpabiliser, ce qui lui occasionne du stress. Enfin, si deux d'entre eux se disent méfiants, l'une reconnaît être plutôt naïve.

Tableau 9.
Limites personnelles des répondants

Limites	Nombre de participants	Citations
Fort caractère	7	<i>Puis sinon, j'ai quand même un bon caractère, au niveau de mes défauts peut être un peu plus, j'ai quand même un bon caractère, des fois ça m'arrive d'avoir les idées très arrêtées, puis je suis un peu obstineuse. (Aurélie)</i> <i>Des fois je me fâche, je vais mal parler en sacrant... je vais être bête. (Barbara)</i> <i>Des fois je suis bête avec mes amis. (Carole)</i> <i>J'ai un caractère de cochon. Je m'obstine souvent. (Doris)</i>
Procrastination	3	<i>Je suis procrastinatrice et j'ai tendance à remettre tout au lendemain. (Doris)</i> <i>Que je devrais améliorer... Ne pas être tant à la dernière minute, mais en même temps ça marche, mais je sais que ça ne marchera pas toujours. Puis en même temps, ça me stresse pour rien. Peut-être ça. J'ai ma bonne technique, j'ai une bonne mémoire. J'ai ma bonne technique de travail à moi que j'ai depuis longtemps. (Fanny)</i>
Têtu	3	<i>Il faut que je prouve tout le temps mon idée. Il faut que j'essaye toujours de prouver que j'ai raison. (Doris)</i> <i>Être entêtée, obstineuse. (Fanny)</i>
Perfectionniste	2	<i>Je suis une personne très perfectionniste. Fait que c'est une qualité en soi, parce que je me dis que j'essaye toujours de faire de mon mieux, mais des fois ça me nuit dans le sens que je ne peux pas l'atteindre la perfection, même si j'essaye. (Aurélie)</i>
Méfiant	2	<i>Disons que c'est quand même dur d'obtenir ma confiance quand même. Fait qu'à ce moment-là...tu sais, je me confie beaucoup, mais à des personnes en particulier. (Aurélie)</i> <i>Je ne parle pas avec tout le monde. (Carole)</i>
Anxieux	2	<i>Ben, en fait j'ai une personnalité un peu anxieuse (rires) quand même (Aurélie)</i> <i>Je suis beaucoup stressée. (Gisèle)</i>
Retardataire	1	<i>(Retardataire) Ben, peut-être... (Carole)</i>
Peur de déplaire	2	<i>Que j'ai extrêmement peur de déplaire, vraiment. Même dans mes relations avec les autres, j'ai peur de déplaire. (Aurélie)</i>
Naïf	1	<i>Je me faisais beaucoup manipulé parce que je suis naïve. Quelqu'un va me dire de quoi, je vais le croire c'est sûr. (Emma)</i>
Manque de sérieux	1	<i>Je ne suis pas du genre à être sérieuse. Je vais souvent rire, le monde doit trouver ça tannant des fois. (Emma)</i>
Manque d'organisation	1	<i>Je ne suis pas bien organisée. À l'école mes cahiers ils sont tout en bordel. J'essaye de faire attention, c'est des choses à corriger. (Emma)</i>

Timide	1	<i>J'étais pas mal gênée, je ne parlais pas souvent. Je me tenais avec mon petit groupe d'amies puis c'est ça. (Gisèle)</i>
Peur du changement	1	<i>Je n'ai pas tendance à aller vers le nouveau puis à rester dans ma zone de confort, puis j'ai souvent besoin que l'on me sorte de ma zone de confort. Quand j'en suis sortie, ça me fait tout le temps peur, mais quand je le fais, je me rends compte que finalement, ce n'est pas si pire que ça. (Aurélie)</i>
Sentiment de culpabilité	1	<i>J'ai tendance à culpabiliser beaucoup. Même si ce n'est pas nécessairement ma faute, je vais peut-être finir par penser que c'est ma faute (Doris)</i>

Valeurs personnelles

Les participants ont exposé les valeurs qui leur sont importantes. Celles-ci peuvent être classées en quatre catégories distinctes. Ainsi, trois participants citent l'éducation comme valeur primordiale.

J'ai toujours trouvé ça vraiment important de performer à l'école. Puis, en soi, performer à l'école, c'est une façon de me valoriser aussi, puis de me prouver à moi-même que je suis capable de me dépasser. (Aurélie)

Je trouve juste ça normal d'aller faire des études. (Carole)

Pour trois d'entre eux, l'amitié est une valeur importante et, par conséquent, ils fournissent des efforts dans leurs relations amicales afin de les conserver.

Mais là, mes amis, c'est à cause que je m'amuse avec eux. C'est important. Mes amis, mes bons amis, sont importants. J'aimerais ça les avoir encore plus tard. (Carole)

Je tiens aussi beaucoup à mes amis. (Doris)

Deux participants considèrent que le travail est l'une de leurs valeurs et estiment qu'il est primordial d'occuper un emploi qu'ils apprécient.

Moi, je trouve que c'est important de faire, genre faire vraiment leur métier. Moi, je trouve ça important. Puis, je trouve ça vraiment important de continuer, puis de faire ce qu'ils ont envie de faire. Moi je trouve ça important. (Emma)

Estime de soi

L'ensemble des participants (n=9) ont une bonne, voire une très bonne estime d'eux-mêmes. Trois d'entre eux reconnaissent tout de même qu'elle peut fluctuer de temps à autre parce qu'ils accordent trop d'importance à des futilités.

Je pense que j'ai une bonne estime de moi-même. Mais, des fois, je n'ai pas totalement confiance en mon potentiel. (Aurélie)

La perception du monde, ce qu'ils voient, ce n'est vraiment pas important. Mon estime de moi est quand même bonne. Mon estime elle baisse un peu parce que je me concentre trop sur les détails et puis, même si les détails ne sont pas assez importants, ça descend mon estime un peu. (Harry)

Cependant, une répondante a expliqué que son estime d'elle-même était basse par le passé, mais qu'elle avait travaillé sur elle-même afin de l'augmenter.

Depuis que j'ai commencé à m'entraîner, elle est pas mal bonne. Depuis que j'ai commencé à m'entraîner, mon estime a augmenté. (Doris)

Santé physique et psychologique

Les participants ont été amenés à faire le point sur leur santé, autant sur le plan physique que psychologique. La majorité (n=7) a déclaré n'avoir aucun problème de santé psychologique. Cependant, l'une d'elles ressent de l'anxiété et vit une forme de dépression saisonnière chaque année à la même période.

Ma santé mentale, ça va quand même bien. J'imagine. C'est sûr que j'ai des périodes où je suis vraiment plus anxieuse, genre des fins de sessions. Mais là, pour vrai, ça se passe bien. J'imagine que j'ai appris à le gérer. (Aurélie)

L'un des répondants a éprouvé quelques difficultés qui l'ont conduit à prendre, sur une base régulière, des médicaments prescrits par un professionnel de la santé. Il évoque notamment des

troubles de l'attention ainsi que la présence d'anxiété.

J'ai commencé à prendre une pilule que le médecin m'avait prescrite (trouble de l'Attention). Puis, ce que ça fait, c'est que ça me donne « l'humeur ». J'étais déjà mieux, j'étais moins anxieux. (Harry)

Sur le plan physique, la majorité (n=5) affirme n'avoir aucun problème de santé. Trois étudiants expliquent, par contre, avoir des soucis de santé reliés à la pratique d'activités sportives et un dernier répondant souffre d'asthme, bien que cela ne le gêne pas dans la poursuite de ses activités de la vie quotidienne.

Non, peut-être physique comme au genou, mais à part ça, ça va. J'avais fait six ans de sport, sauf que c'était rendu que ça fait trop mal donc j'ai arrêté. (Barbara)

Je pense que tout va bien, je fais de l'asthme, mais ce n'est pas si pire que ça parce que je cours quand même et je suis capable. (Carole)

Loisirs

La très grande majorité des répondants (n=8) pratique des activités sportives sur une base régulière. Ainsi, plusieurs (n=4) sont inscrits dans un sport collectif à leur école comme le basketball, le hockey ou le volleyball. Deux autres, privilégient quant à eux, la course et l'entraînement individuel. Tous affirment qu'ils pratiquent des activités sportives par passion, mais l'une des répondantes s'entraîne pour maintenir son poids santé.

Avant je faisais un autre sport, mais là j'ai changé pour autre chose. Là, je m'entraîne pour courir, pour améliorer mon cardio. (Barbara)

Je fais du sport. Pas des sports comme un sport d'équipe, mais je cours, puis je m'entraîne des fois, quand ça me tente. (Carole)

Je m'entraîne plusieurs fois par semaine. Depuis un bout de temps, ça se résume pas mal à ça. J'aime ça faire de l'équitation aussi. Même si ça fait longtemps que je n'en ai pas fait. J'aime jouer au volleyball aussi. (Doris)

Mis à part le sport, plusieurs (n=5) apprécient la musique et regardent régulièrement la télévision pour se détendre. L'une d'elles a également la photographie comme passe-temps.

Sinon, je fais des devoirs. J'aime ça écouter de la musique, la TV (Carole)

Je n'en ai pas beaucoup parce que je vais à l'école. Puis l'été, je travaille, fait que je n'ai pas vraiment de passe-temps. J'écoute beaucoup de musique. Sinon, j'écoute souvent la télé aussi, des séries. (Gisèle)

J'aime ça prendre des photos. (Emma)

Enfin, plusieurs (n=4) aiment être avec leurs amis, discuter, sortir et passer du temps avec eux soit dans des cafés soit dans la maison des jeunes.

Passer du temps avec mes amis, sortir un peu. Je sors un peu, mais je ne sors pas dans les bars ni rien. Genre je vais prendre un café, puis des affaires comme ça. (Aurélie)

Quand il y a une maison des jeunes, des fois j'y vais, mais pas tout le temps. (Barbara)

Consommation d'alcool et de drogues

Les participants ont été amenés à discuter de leur consommation, qu'elle soit d'alcool et/ou de drogues. En ce qui concerne l'alcool, une étudiante affirme n'en avoir jamais bu et que cela ne l'intéressait pas, tandis qu'une autre a goûté une seule fois à la bière. Il est à noter que ces deux répondantes sont les plus jeunes de l'étude. Pour leur part, les sept autres répondants consomment de l'alcool sur une base plus régulière, sans jamais en avoir abusé.

Non jamais, cela ne m'attire pas. Mais je n'ai jamais essayé. Ça ne me tente pas. (Emma)

L'alcool, un petit peu, mais c'est rare. Admettons le vendredi soir, prendre une bière. Ce ne sont pas de grosses quantités. (Gisèle)

L'alcool, la fin de semaine, souper la fin de semaine. Occasionnellement, pas abusif. (Fanny)

De l'alcool, à l'occasion dans les partys. Oui, mais c'est vraiment rare. Même avec l'alcool, ce n'est pas des grosses brosses que je vais virer parce que je n'aime pas ça être maganée et avoir de la misère le lendemain. (Doris)

En ce qui a trait à la consommation de drogues, six d'entre eux n'ont jamais essayé ce type de produit tandis qu'une répondante n'a essayé qu'une seule fois le cannabis. L'une des personnes interrogées a avoué avoir consommé de la drogue au moins à sept reprises sans toutefois maintenir cette habitude. Enfin, une dernière consommait du cannabis sur une base régulière et a également essayé, une fois, une drogue dure. Cependant, bien qu'elle ait connu une période plus difficile, elle ne consomme plus aujourd'hui.

Dans les partys, l'année passée, ça a été une passe un peu plus rough. Mais, pas nécessairement à dire que c'était tous les jours, mais que c'était plus régulier. Mais là, j'ai changé mon mode de vie. L'année passée, je pense que c'était plus pour le trip, pour le fun parce que je me pensais cool. Mais, je ne l'étais pas vraiment. (Doris)

Ça fait plusieurs partys où je suis allé et je n'en ai pas pris. Ce n'est plus quelque chose qui m'attire. Depuis que j'ai commencé à m'entraîner, ça ne me tente pas de scraper ça. Depuis que j'ai commencé à m'entraîner, ça me tente encore moins. (Doris)

Expérience professionnelle

Actuellement, deux étudiants universitaires et du secondaire travaillent à temps partiel pendant leurs études et quatre étudiants du secondaire et un du cégep le font seulement pendant les vacances estivales. Seulement l'une des répondantes, actuellement à l'université, travaille à temps plein pendant ses études.

J'ai comme un petit contrat de travail à l'université pour des enseignants. Fait que je fais comme des petites tâches. (Aurélie)

Je suis serveuse dans un restaurant. Je fais une trentaine d'heures à peu près. Mais, cet été je vais faire 40 heures. J'aime ça, mais je trouve que c'est dur un peu. Chaque été, je perds 10 livres. C'est dur, mais c'est payant. (Gisèle)

Je travaille à temps partiel pendant l'année, pendant l'université, service à la clientèle tout ça. (Fanny)

En ce qui concerne les emplois antérieurs occupés par les répondants, quatre d'entre eux ont été employés par la communauté d'Essipit lorsqu'ils étaient au secondaire ou au cégep. En effet, certains ont travaillé au dépanneur d'Essipit, au Centre Communautaire Montagnais d'Essipit, dans une pourvoirie ou encore dans les services touristiques. Les autres étudiants ont, quant à eux, des expériences de travail variées, soit dans la restauration ou au service à la clientèle.

J'ai travaillé pendant cinq ou six étés dans un dépanneur. J'ai été serveuse puis les trucs comme ça. Dans la cuisine, un peu. Sinon, j'ai fait de la comptabilité. (Aurélie)

En fait, j'ai fait plusieurs emplois, si on veut. C'est avec les projets étudiants d'Essipit que je travaille. J'ai commencé au camp d'été. J'ai travaillé dans la cuisine. Après ça, j'ai travaillé aussi dans un dépanneur. J'ai travaillé au kiosque touristique. (Doris)

J'ai travaillé le samedi dans une entreprise quand je descendais, mais je n'étais pas obligée de travailler. Mais, moi, personnellement, j'ai travaillé le samedi, c'était correct, mais j'ai aussi fait du sport, puis j'ai eu aussi vécu la vie d'universitaire. (Iris)

J'ai déjà eu des emplois d'été. Mon premier, c'était plongeuse dans un restaurant. Puis, après ça, je suis allée travailler au centre touristique. Puis, après ça, l'été passé, j'étais aide-cuisinière, mais là c'était juste en attendant. J'ai travaillé à une station-service. (Carole)

Les répondants ont identifié trois avantages principaux dans le fait de travailler, que cela soit l'été ou pendant leurs études. Premièrement, trois répondantes du secondaire, une du niveau collégial et deux répondantes universitaires évoquent la raison financière comme principal avantage. En effet, cela leur garantit une certaine sécurité financière ou encore de pouvoir se procurer certains biens qu'ils considèrent essentiels à leur qualité de vie.

Mon année où j'ai arrêté de travailler, je trouvais ça plus facile à l'école. Mais, en même temps, j'étais plus stressée niveau argent. J'ai toujours été quelqu'un qui économise

beaucoup. Et là, je voyais que ça descendait, les comptes. Je n'arrêterai pas de travailler, pour ça. Je suis trop stressée. (Fanny)

J'aime ça travailler. Moi je trouve ça correct. Puis c'est le fun de gagner de l'argent. C'est le fun aussi que je me paye des choses. (Barbara)

De plus, une répondante du secondaire et une universitaire apprécient les opportunités de socialisation que le travail leur apporte. Leur emploi leur permet effectivement de rencontrer de nouvelles personnes ou d'en revoir certaines autres.

Je vois des gens que je voyais rarement et qui viennent à mon travail. Puis, j'apprends de nouvelles choses chaque fois que j'y vais. (Barbara)

Je trouve ça valorisant aussi de travailler, puis en soi, ben, ça te fait rencontrer des gens. (Aurélie)

Enfin, le dernier motif évoqué par quatre répondants du secondaire est celui de l'expérience que cela peut apporter, autant sur le plan professionnel que sur le plan des expériences de vie.

Je pense que c'est le fun et c'est bon pour plus tard. Ils nous offrent beaucoup de choses dans les expériences. Ils nous font voir plusieurs côtés de toutes sortes de choses. Puis, c'est toutes des choses qui sont quand même bonnes à mettre sur un C.V., puis qui nous apportent de l'expérience pour plus tard. (Doris)

Puis j'apprends de nouvelles choses à chaque fois que j'y vais. (Barbara)

Puis, les avantages, c'est que tu gagnes de l'argent. Ça fait aussi de l'expérience de travail. (Carole)

Les répondants évoquent, cependant, certains désavantages dans le fait de travailler tout en poursuivant leurs études. Cinq d'entre eux (trois universitaires et deux du secondaire) estiment qu'il est difficile de maintenir un bon rendement scolaire lorsque l'on travaille. C'est d'ailleurs, pour cette raison, que deux d'entre eux ne travaillent pas pendant leurs études universitaires.

Je ne travaille pas en même temps que mes études. Je ne serais très clairement pas capable de faire ça à longueur d'année. Sinon, j'ai l'impression que mes résultats scolaires s'en ressentiraient. Puis, c'est vraiment important pour moi de performer à l'école, donc je ne travaille pas en même temps. (Aurélie)

Mon année où j'ai arrêté de travailler, je trouvais ça plus facile à l'école. (Fanny)

Moi, je pense que si j'avais travaillé tout le long de mes études, je ne suis pas certaine que j'aurais été capable d'arriver où je suis arrivée là. Ça dépend sûrement des personnes. Ça dépend si ta charge de cours est grosse. Ça dépend. (Iris)

Aussi, deux étudiantes du secondaire déplorent avoir moins de temps pour rencontrer leurs amis lorsqu'elles travaillent tout en fréquentant une maison d'enseignement.

C'est sûr que je vois moins mes amies, mais je peux les voir à un autre moment. (Barbara)

Les désavantages, c'est que quand tu travailles, tu ne peux pas voir tes amis. Puis, peut-être aussi que ça peut nuire aux études. (Carole)

Enfin, il est à noter que l'une des répondantes, actuellement au secondaire, n'identifie aucun désavantage dans le fait de travailler pendant ses études.

Gestion des émotions

Les répondants ont des façons différentes de manifester leurs émotions positives et négatives. La majorité (n=5) éprouve de la difficulté à les exprimer. Cela n'est pas naturel pour eux et ils ont plutôt tendance à se refermer sur eux-mêmes. Cependant, ce n'est pas parce qu'ils se disent introvertis qu'ils le sont de façon récurrente.

Peut-être que mes amis diraient que je suis discrète, renfermée. Je ne vais pas tout raconter ma vie. Indépendante. (Carole)

Je ne communique pas très bien mes émotions. En fait, je ne suis pas très ouverte. Avec mes amis, par exemple, je ne suis pas la personne qui va dire qu'elle ne va pas, de même. Moi, je suis plus quelqu'un de fermé là-dessus. (Fanny)

Je suis une personne qui refoule beaucoup. Tu sais moi, c'est vraiment à un moment donné la goutte qui fait déborder le vase puis là je pète ! On dirait que j'écrase. (Aurélie)

Bien que certains éprouvent des difficultés à verbaliser leurs émotions, huit répondants se dévoilent davantage auprès de certains de leurs proches, comme leurs amis. Ils mentionnent se tourner vers leurs amis en premier lieu lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Ils affirment aussi se sentir respectés, écoutés et à l'aise pour se confier auprès de ces personnes. Par contre, une étudiante a mentionné avoir travaillé sur la communication de ses émotions et, avec le temps, elle a réussi à se confier un peu plus.

Au début, je vais en parler à ma meilleure amie. Je peux leur confier des choses, puis si je dis que c'est un secret, ils ne le diront à personne, puis ils sont vraiment tous gentils, ils sont drôles. Ils ne vont pas rire de toi si tu dis de quoi, elle ne va pas rire de toi. Elle va essayer de le comprendre. Elle est compatissante. (Barbara)

J'ai vraiment appris à vivre mes émotions beaucoup plus, puis à les exprimer beaucoup plus aussi. Fait que, aujourd'hui, j'ai vraiment plus tendance à dire comment je me sens. (Aurélie)

Il est à noter que trois participants partagent régulièrement leurs émotions à différents membres de leur entourage et sont à l'aise de communiquer avec ces derniers. De plus, ces répondants affirment que leur attitude et leurs comportements reflètent très bien leurs émotions.

Quand j'ai de la peine, j'en parle de même. Puis, si je trouve que ça n'a pas de bon sens, je pleure. Quand je suis heureuse, je suis heureuse. Le monde le sait. Je ne cache pas mes émotions. (Emma)

Ça se voit dans ma façon d'être. Si je suis joyeuse, c'est sûr que je vais avoir un grand sourire. Et ça, ça va paraître dans mon humeur. Quand je suis un peu plus triste ou fâchée, ça paraît aussi dans mon humeur. (Doris)

5.2.2 Facteurs de protection familiaux

Cette section traite des facteurs de protection familiaux qui sont ou ont été significatifs dans la vie des répondants. Ainsi, les relations familiales, l'engagement scolaire des parents, les responsabilités ainsi que les règles familiales seront décrits.

Relations familiales

La totalité des répondants entretient généralement de bonnes relations avec les membres de leur famille. Cependant, l'une des participantes éprouve des difficultés relationnelles avec son père avec qui elle n'a que très peu de contacts.

J'ai une bonne relation avec eux autres, puis avec sa fille aussi... C'est comme ma sœur et je suis marraine de sa fille. On a vraiment une belle relation. (Aurélie)

La relation avec eux autres (parents), j'aime quand même ma mère, mon père aussi parce que si je me mettais à sa place, je ferais pareil que lui. (Harry)

Moi, je n'attends rien de mon père, puis c'est réciproque. Pour mes autres sœurs aussi. Il ne dit pas les bonnes choses. Ce n'est pas le genre de père qui va venir s'informer sur comment ça va à l'école, des affaires comme ça. Des fois oui, mais c'est rare. (Doris)

La qualité des relations que les répondants ont avec leurs parents et avec les autres membres de leur famille nucléaire (frères, sœurs) est importante. Elle influence la confiance qu'ils ont envers les membres de leur famille. Sept répondants discutent, entre autres, de leurs problèmes avec leurs parents ou avec leurs frères et sœurs. Les deux autres répondants avouent ne pas se confier à leurs parents ou à leurs proches.

Le plus souvent, c'est avec ma mère. Je lui parle de tout. Je lui parle de mes relations avec mes amis parce que, des fois, ça se complique parce qu'on est une grosse gang. Des conflits, je lui en parle souvent. De mes études aussi, mes examens. Je lui parle de tout. (Emma)

Moins avec mon père parce que, comme je dis, il est plus indépendant. Mais, avec ma mère puis surtout ma sœur parce qu'elle, elle est ici, puis je vais quand même souvent chez elle voir ma filleule, puis passer du temps avec elle. C'est pas mal ça. Je vais leur parler de ce qui se passe. (Doris)

Non. Je ne suis pas très... Je ne parle pas de ce qui se passe avec mes parents. (Fanny)

Tous les répondants reconnaissent toutefois qu'il existe certains conflits entre les membres de leur famille bien que ceux-ci ne soient pas très fréquents. Quatre répondants mentionnent d'ailleurs qu'il n'y a jamais eu ou qu'il n'y a que très peu de conflits entre leurs parents. La bonne entente entre conjoints semble donc régner au sein de cette famille. Pour leur part, deux répondants ont occasionnellement constaté la présence de conflits entre leurs parents, mais qu'il n'a jamais été question de séparation. Par le passé, seulement deux répondants ont craint la séparation de leurs parents, mais finalement, les situations se sont résorbées. Seulement une répondante mentionne que ses parents sont en processus de séparation au moment de la collecte de données et avoue que cette situation est difficile à vivre.

Mais, entre mes parents pas vraiment. Je n'ai pas des parents qui se chicanent tout le temps. (Carole)

Dans ce temps-là, c'est plate pareil, ça se criait puis tout. Je pensais que mes parents allaient se séparer. (Harry)

En ce moment mes parents ils sont séparés puis ça vient juste d'arriver et je trouve ça pas mal dur. (Gisèle)

Aux dires des répondants, les sources de conflits entre les membres de leur famille sont variées. Celles-ci peuvent être liées au partage non équitable des tâches ménagères, le temps passé devant la télévision, le temps alloué aux devoirs, les différents règlements familiaux, les problèmes de comportement ou encore le fait de provenir d'une famille où l'on retrouve plusieurs jeunes enfants.

(Disputes entre les membres) Entre tout le monde. Entre mes sœurs, entre mes parents, entre mes sœurs et mes parents. Puis, entre moi et mes sœurs et entre moi et mes parents parce que l'on est toutes dans l'âge de se chicaner. Admettons que notre chambre est trop en désordre ou que l'on passe des heures en avant de la TV ou pour mes sœurs qui ne font pas leurs devoirs ou qui ne se ramassent pas. Puis, mes sœurs, elles chialent parce que mes parents, ils ne veulent pas toujours aller les mener chez leurs amis. Sinon, c'est des trucs débiles, des conneries normales qui arrivent dans toutes les familles avec beaucoup d'enfants, je pense. Sûrement (Carole)

Entre ma mère puis mon frère, puis mon père puis mon frère. Des fois, parce que mon frère il a des bulles au cerveau. Des fois il fait des niaiseries à son école, puis des fois, ça vire mal. Mais il est capable de se remettre dans le bon chemin. (Barbara)

Les répondants vivent parfois des conflits avec les autres membres de leur famille, soit avec leurs parents ou leurs frères et sœurs. Les conflits sont souvent causés par des divergences d'opinion, des caractères opposés ou bien par les émotions que vivent actuellement les répondants.

Mon père, je n'en ai pas vraiment non plus. C'est sûr que des fois, je vais lui dire ma façon de penser, mais pas de là à faire des grosses chicanes. Mais avec ma mère, c'est comme chien et chat, des fois. Autant que l'on peut être super proche, que l'on peut... Ça dépend des passes... Ça va aussi avec comment je me sens. C'est sûr que si je suis un peu plus triste, j'ai tendance à être plus irritable fait que je me choque, puis ça la choque parce que des fois, je n'ai pas un bon ton avec elle. Mais les chicanes ne vont jamais jusqu'à s'insulter. (Doris)

Deux tendances se dégagent en ce qui concerne la gestion de ces conflits. Ainsi, certains (n=4) communiquent leurs émotions et, s'ils ont tort, s'excusent afin de résoudre les problèmes et les conflits tandis que cinq d'entre eux expliquent qu'ils préfèrent éviter les conflits et laisser passer du temps afin de les atténuer.

On s'explique puis on se comprend et le lendemain c'est correct. On ne repense pas à ça. (Emma)

Chez nous, quand on se pogne, on s'ignore une couple de temps. Puis, après ça, on se reparle. On va rarement dire : « Je m'excuse...tatata ». On laisse le temps passer, puis ça passe seul. Il n'y a jamais de très grosses chicanes, donc la plupart du temps, c'est ça. La plupart du temps c'est des niaiseries, fait que ça se règle comme ça. (Fanny)

Responsabilités et règles familiales

Selon les répondants, les règles familiales et leurs responsabilités au sein de leur famille ont évolué avec le temps. Au primaire, quatre répondants avaient un couvre-feu pour leur retour à la maison. Aussi, certains (n=5) avaient un horaire précis à respecter concernant les heures du coucher et les devoirs. Ces derniers devaient être complétés lors de leur retour de l'école ou tout de suite après le souper.

J'avais une heure de coucher, ça, c'est sûr. J'avais une heure de rentrée quand je sortais le soir. Puis, oui sinon, les devoirs c'était tout le temps en arrivant de l'école. C'est pas mal ça. (Gisèle)

Quand je revenais de l'école, je faisais mes devoirs. Après, je soupais et j'allais prendre ma douche. Je faisais un peu de devoirs s'il m'en restait à faire ou j'allais jouer avec mes amis. Je me couchais maximum à huit heures. Au primaire, j'étais souvent obligée de me coucher de bonne heure. Mais, je n'étais pas fatiguée pour aller à l'école. J'étais bien correcte puis j'écoutais en classe. (Emma)

Au secondaire, certains répondants(n=4) avaient encore un couvre-feu pour leur retour à la maison ou pour les heures de coucher. De plus, deux étudiants n'avaient pas le droit de sortir à l'extérieur de leur domicile les jours de semaine.

J'avais encore une heure de coucher au secondaire. Pas autant tôt, mais mettons qu'à 21h, il fallait que je me couche. (Fanny)

Par exemple, quand mes amies vont à la maison des jeunes, moi, je n'y vais pas la semaine. C'est rare que je me couche plus tard que vingt-trois heures. (Emma)

Lors de leur passage au secondaire, six étudiants devaient effectuer des tâches ménagères pour aider leurs parents et trois d'entre eux avaient pour responsabilité de s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs. Deux d'entre eux évoquent, d'ailleurs, avoir eu à assumer un rôle semblable à celui d'une mère à ce moment-là.

Il faut que je ramasse mon linge, des petites tâches de base. Normalement, c'est moi qui suis censée nettoyer la salle de bain. Il faut que je défasse ma boîte à lunch en arrivant à l'école. Des fois, il faut que je fasse le lavage. (Doris)

Je fais comme la mère à la maison, puis on n'était pas juste deux. On était quand même beaucoup dans la maison. (Aurélie)

Là, ma sœur est partie, donc c'est moi la plus vieille et ma mère est aux études. Donc, c'est un peu moi la mère. Je fais le souper, je fais le lavage. (Carole)

Enfin, au cégep et à l'université, les répondants sont plus autonomes et évoquent une absence de règlement. D'ailleurs, tous les répondants apprécient leur nouvelle autonomie ainsi que la confiance que leurs parents ont en eux, notamment concernant leur réussite scolaire.

C'était inexistant parce que je n'étais plus là (règlements). Elle (mère) avait vraiment beaucoup confiance en moi. Je pense que j'ai démontré que j'étais mature, puis que j'étais capable de le faire. Je n'avais pas besoin d'un suivi ou quoi que ce soit. (Aurélie)

La perception de ces règles et des responsabilités familiales et scolaires est bonne, voire très bonne. En effet, la majorité (n=7) trouve que les règles qu'ils devaient suivre étaient normales et justes. Il est également naturel, pour eux, d'aider leurs parents dans la réalisation de diverses tâches de la vie quotidienne.

Je trouve ça normal parce que mes parents travaillent beaucoup. Puis, ma sœur est plus jeune donc elle n'aide pas beaucoup. Moi, je trouve ça correct d'aider mes parents. (Emma)

Je trouve ça correct. Je trouve ça normal. Si j'ai de l'école le lendemain, c'est normal que je ne rentre pas à vingt-trois heures trente le soir. Ça ne serait pas raisonnable. C'est un parent. C'est normal qu'il y ait des règles aussi. (Barbara)

Plusieurs répondants (n= 4) sont devenus autonomes rapidement et cette autonomie acquise leur a permis d'être soumis à moins de règles.

Je suis devenue très autonome rapidement. Elles (règles) se sont adoucies. À un moment, on n'avait plus besoin de me dire quoi faire. Mais en vieillissant, j'ai comme acquis une autonomie aussi, puis je faisais mes affaires et c'était bien correct. (Aurélie)

Engagement scolaire des parents

Selon tous les répondants, l'engagement de leurs parents dans leur cheminement scolaire est très élevé. Ceux-ci mentionnent que leurs mères leur posent régulièrement des questions concernant leurs études et leurs résultats, les félicitent et les encouragent. Seulement la mère de l'un des participants ne discuterait pas de divers sujets comme les actualités, la politique et les divertissements avec celui-ci. Les comportements des pères des répondants, quant à eux, sont variables. Cinq d'entre eux discutent de l'actualité avec leurs enfants et sept d'entre eux félicitent les progrès, les questionnent à propos de leurs cours et de leurs résultats et discutent de leurs projets d'avenir. Par contre, tous les pères encouragent les répondants à persévérer dans leurs études. Ceci transparait sur les jeunes puisque tous les répondants ont un niveau de satisfaction élevé par rapport à la communication avec leurs parents. Enfin, la totalité des parents trouve important que leurs enfants obtiennent un diplôme d'études secondaires et qu'ils poursuivent leur cheminement scolaire afin d'obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires.

J'aime ça que mes parents m'encouragent. Quand j'ai de bonnes notes, ils me félicitent. Ils me disent tout le temps : « Bravo, continue ». Même si des fois, mes parents me chialent parce que je n'ai pas assez étudié, je sais qu'ils vont être là pour moi et qu'ils vont m'encourager jusqu'au bout. (Emma)

Sinon, ils m'ont toujours soutenu à l'école. (Fanny)

Cet engagement scolaire se vérifie par le fait que les parents de sept répondants les ont aidés régulièrement à faire leurs devoirs.

Ma mère me demandait le soir d'ouvrir mon agenda puis elle disait « Bon, tu as quoi ? » Si j'avais des devoirs, des examens, on va étudier jusqu'à ce que je le sache ou je vais étudier avec ma meilleure amie. Si j'ai de la difficulté dans quelque chose, je vais le dire à ma mère et elle va m'organiser des activités à l'ordi ou des affaires de même et je vais m'améliorer (Barbara)

Au niveau scolaire, ma mère m'aide quand même. Mais, comme je dis, cette année, je n'ai pas beaucoup de devoirs. Mais, il a fallu que je prépare mon examen du ministère. Ma mère m'a aidé, je me suis préparée. Je lui ai demandé ce qu'elle pensait du sujet que l'on avait. Avec ça, ça m'a permis de préparer ma feuille de notes et de préparer mes arguments (Doris)

Ma mère m'a souvent aidé. Mon père aussi des fois. Il n'a pas vraiment fait de secondaire donc c'est un peu plus dur pour lui de m'aider. Mais, il m'a pas mal aidé pendant que ma mère travaillait. J'ai beaucoup reçu d'aide de mes parents. (Emma)

5.2.3 Facteurs de protection scolaires

À l'intérieur de cette section, des informations sont apportées sur le parcours scolaire antérieur des répondants, les éléments les ayant marqués et sur les transitions entre chaque niveau. Puis, des informations concernant le niveau de scolarité actuel et sur l'avenir des répondants sont données.

Expérience au primaire

Tous les répondants qui ont participé à l'étude affirment que leur rendement scolaire au primaire était bon. Aucun ne considère avoir vécu de difficultés au niveau académique.

Je pense que ça s'est bien passé. J'avais de bonnes notes, puis j'étais un peu la bolée, si on veut. Ça s'est bien passé. J'avais de bonnes notes. (Gisèle)

La majorité des étudiants (n=8) a fourni d'importants efforts scolaires durant les études primaires. Seulement l'une des répondantes a reconnu qu'elle ne fournissait pas assez d'efforts lorsqu'elle était au primaire.

Oui, oui, au primaire, on n'arrêtait pas. (Harry)

Puis, au primaire, je n'étudiais pas, mais je passais mes affaires. Je ne sais pas pourquoi. Je ne me rappelle pas d'avoir étudié au primaire. (Emma)

Tous les répondants ont jugé que la charge de travail était trop élevée à ce niveau d'enseignement. De surcroît, ces derniers ont l'impression que la charge de travail était plus imposante au primaire qu'au secondaire.

C'est sûr qu'au primaire, j'avais plus de devoirs. On avait ça à faire le soir, on avait plus de devoirs au primaire. (Barbara)

Deux participants ont eu recours à l'aide du personnel scolaire durant cette période pour la réalisation de leurs devoirs, que celle-ci provienne du Centre Communautaire Montagnais Essipit ou de l'éducatrice spécialisée de leur école. Les autres répondants connaissaient les services existants, mais n'en ont pas eu besoin.

Au primaire, oui par contre (aide scolaire). C'est quelque chose qui m'a vraiment beaucoup aidé dans mon parcours scolaire. L'aide aux leçons, quand j'étais au primaire. (Aurélie)

Non, je n'en ai jamais eu, je ne suis jamais allée à l'aide au devoir. (Gisèle)

Les participants étaient majoritairement (n=6) calmes en classe et ils écoutaient leurs enseignants. Par contre, trois d'entre eux avouent avoir eu des comportements dérangeants pour les autres élèves de la classe.

Je pense que j'étais une élève tranquille. Je pense que j'étais tranquille. Je faisais ce que j'avais à faire, puis quand on me posait des questions je répondais. (Carole)

J'étais à l'écoute. C'est sûr que je riais aussi au primaire dans les classes, mais oui j'étais à l'écoute. Plus j'écoutais, plus je comprenais. (Barbara)

J'étais... Pas hyperactif... Quand il fallait que je fasse quelque chose, il fallait que je le fasse à 100 % et même encore aujourd'hui, il faut que je le fasse à 100 %. J'étais pas mal l'enfant dérangeant même si j'étais pas mal aimé. (Harry)

D'ailleurs, la grande majorité (n=7) des participants n'a reçu aucune mesure disciplinaire pendant le primaire. Seulement deux participants confessaient avoir reçu des mesures disciplinaires en raison de leurs comportements en classe.

Je dirais, trois fois par année. À chaque année. Peut-être pas tant que ça. Je suis allé peut-être cinq fois en tout. Ça pouvait être des affaires débiles aussi. Mais, ce n'était jamais tout seul. C'était tout le temps des affaires avec d'autres. Mais au primaire, j'étais quelqu'un qui aidait les autres. Quand il y avait un conflit, j'étais au milieu à faire la police. Donc j'allais chez le directeur, mais pour donner ma version. (Harry)

Selon tous les répondants, les relations entre les élèves et leurs enseignants étaient plutôt positives. Ces derniers mentionnent que leurs enseignants étaient dynamiques, sympathiques et intéressants. De plus, une répondante ajoute que la relation entretenue avec ses enseignants lui avait fait aimer l'école.

Les enseignants étaient le fun aussi. Ils étaient dynamiques. Au primaire, j'ai aimé tous mes enseignants, fait que c'est difficile à dire. Je me souviens de chacun d'entre eux. (Relié au fait d'aimer l'école ou pas ?) Je pense que oui parce que c'est sûr qu'ils étaient intéressants, puis ils étaient assez actifs donc ça rendait le cours intéressant. J'aimais ça. (Doris)

Pendant leurs études primaires, quatre participants ont été victimes d'intimidation. Si, pour deux d'entre eux, ceci n'a pas eu d'incidence sur leur vie, deux autres ont eu plus de difficultés à gérer cette situation. L'une des répondantes en a parlé à différents membres de son entourage, que ce soit avec sa meilleure amie ou avec ses parents. D'ailleurs, elle explique que tout ceci s'est arrêté au secondaire.

Ça ne me dérangeait pas. Je ne pleurais pas. Je passais par-dessus ça. Ça ne me dérangeait pas. (Gisèle)

J'en parlais souvent avec mes parents. Mes parents pensaient que je me plaignais beaucoup. Mais non, je me faisais intimider. J'en parlais avec ma meilleure amie. (Au secondaire) J'ai été plus mature, j'étais moins bébé. Je pense que c'est ça qui a fait que je ne me suis pas fait intimider au secondaire. Je n'avais vraiment pas envie de me faire intimider. (Emma)

Certains (n=2) ont, quant à eux, vécu des difficultés d'ordre scolaire. Ayant un trouble d'attention, l'un d'eux avait des difficultés scolaires puisqu'il lui arrivait de ne pas respecter le temps qu'il lui était alloué pour compléter un exercice en classe. Cependant, ceci ne l'a jamais empêché d'avoir un bon rendement scolaire.

Au primaire, j'avais un petit peu de difficulté à l'école. Je n'étais pas dans les meilleurs. (Doris)

J'étais un enfant qui prenait pas mal son temps. On ne trouvait pas le déficit d'attention encore, donc on me disait de prendre le temps, ce n'est pas grave. Et j'y arrivais, j'avais les notes pareilles parce que c'est le temps qui me manque, ce n'est pas les connaissances. (Harry)

Les éléments les plus appréciés des répondants, lors de leur passage dans une école primaire, sont plutôt variés. Certains (n=3) appréciaient la relation avec leurs camarades de classe, d'autres (n=3) la relation avec leurs enseignants et certains (n=2) ont apprécié les connaissances qu'ils ont pu acquérir durant cette période.

Ce que j'ai aimé le plus, c'est la relation que j'avais avec mon groupe. On était vraiment attaché. C'était vraiment le fun. J'aimais ça la relation que l'on avait. (Emma)

Le plus apprécié, j'ai eu une prof comme trois ans qui était vraiment fine. Donc ça serait peut-être ça. (Fanny)

Le plus : c'est là que j'ai rencontré mes amis. Puis, j'ai appris beaucoup de choses au primaire. Sinon, ce que j'ai aimé le moins... Je ne sais pas. J'aimais ça aller à l'école. (Gisèle)

De plus, la totalité des participants a beaucoup aimé les différentes activités scolaires et parascolaires offertes par leur école comme les sorties culturelles, les activités sportives ou les voyages de fin d'année.

Le primaire organisait beaucoup d'activités, puis c'était de belles activités. On avait tout le temps des voyages de fin d'année. On allait au lac ou d'autres endroits. Comme, en sixième année, on avait un voyage. On est allé à des activités l'été. Pour l'hiver, on avait surtout des activités sportives. Au primaire, ils sont forts pour ça. J'aimais ça, mais j'étais moins attirée par le sport dans ce temps-là. Mais j'aimais ça parce que ce n'était pas ennuyant d'aller à l'école là-bas, c'était le fun. (Doris)

En ce qui a trait aux éléments les moins appréciés, les participants mentionnent le fait d'avoir été victimes d'intimidation, le nombre de périodes en classe ainsi que les périodes de cours qui se succédaient. Ils ont également soulevé que la longueur du parcours d'autobus était un point négatif.

Le moins, c'est que j'ai vécu de l'intimidation. S'il y a bien une chose que j'aurais aimé enlever de mon primaire, c'est ça. (Emma)

Au primaire, il me semble qu'il y a cinq périodes par jour, puis des fois, tu peux avoir deux périodes de français. (Carole)

Je trouvais ça long les voyages en autobus parce qu'on est quand même en dehors du village. C'est quand même une quinzaine de minutes, mais on venait tout le temps quand même. (Gisèle)

Le passage du primaire au secondaire

Le passage du primaire au secondaire a été vécu différemment par les répondants. Ainsi, les étudiants interrogés ont majoritairement (n=6) affirmé que cette transition s'était bien déroulée, tout en mentionnant que leurs principales craintes étaient de fréquenter un établissement plus vaste et de côtoyer de nouvelles personnes en changeant de classe.

Quand je suis entré en secondaire I, c'était un gros changement. Un changement de classe, mais ça a quand même bien été. (Harry)

C'était quand même assez facile. Je connaissais les enseignants beaucoup. Ça a quand même été facile pour ça. (Fanny)

Cependant, trois étudiants ont reconnu avoir eu certaines difficultés lors de leur transition du primaire au secondaire. Les raisons évoquées sont d'abord sociales puisque deux participants ont eu peur de perdre leurs amis ou ont dû faire face à de l'intimidation. D'autre part, ces raisons sont d'ordre scolaire puisque certains (n=2) ont constaté une baisse de leurs notes et ont réalisé qu'il fallait investir plus d'efforts dans leurs études comparativement au primaire.

J'avais peur de me faire intimider encore, mais ce n'est pas arrivé. J'avais peur... J'avais peur de me faire de nouveaux amis et de perdre ma meilleure amie, mais je ne l'ai pas du tout perdue. Puis, il y en a beaucoup qui sont arrivés. On était vraiment une grosse gang. Moi, j'avais aussi peur... parce que, quand je suis arrivée là, j'ai vu que l'on avait beaucoup d'exams, qu'il fallait étudier. (Emma)

Peut-être que ça a été plus difficile. Je pense que oui, en plus, mes notes avaient baissé en secondaire III. Il y a plus que la moitié qui ont doublé leur secondaire III, mais pas moi. (Carole)

Expérience au secondaire

Concernant les répondants qui ont terminé leur secondaire, leur rendement scolaire a été jugé bon, voire très bon. Aucun des répondants n'affirme avoir eu de difficultés académiques.

En général, au niveau académique, ça a vraiment bien été. (Aurélie)

J'ai toujours eu de bonnes notes. (Fanny)

Au secondaire, le niveau d'effort investi est variable d'un répondant à l'autre. Certains (n=3) avouent avoir eu un relâchement dans leurs efforts scolaires et avoir été plus intéressés par des activités connexes comme des activités sportives, tandis que d'autres (n=3) considèrent avoir consacré de grands efforts pour la réussite de leurs études. Par contre, certains répondants (n=2)

considèrent qu'ils auraient pu mettre plus d'efforts dans leurs études, en assistant par exemple aux périodes de récupération en classe. D'ailleurs, la majorité des répondants complétait une grande part des devoirs sur l'heure de dîner. D'autres, quant à eux, préféraient faire leurs devoirs le soir, à leur domicile.

L'école, c'est sûr que dans ce temps-là, je priorisais un peu plus le sport. (Harry)

Ça pourrait être mieux, mais ça pourrait être pire parce que je fais quand même tous mes devoirs. Mais, je pourrais en faire plus puis aller aux récups le midi. J'y vais quand j'ai besoin d'aide. Mettons, sur une échelle de zéro à dix ou dix je mets un cent pourcent dans mes études, je dirais que je suis huit virgule cinq. (Carole)

Au secondaire, je reste à l'école le midi. On a genre une heure et quelques. Donc quand on n'a rien à faire, on fait toutes nos devoirs le midi. Donc, on arrive chez nous et on n'a plus de devoirs. (Barbara)

Je ne faisais pas mes devoirs le midi, juste le soir. (Gisèle)

Concernant leur comportement en classe, il a été jugé positif par les participants. En effet, cinq d'entre eux participent en classe, répondent aux questions et sont à l'écoute. Cependant, deux d'entre eux avouent avoir des petits moments d'absence durant lesquels ils vont dessiner, ou être distraits par leurs camarades. L'une des répondantes précise même que l'endroit où elle est assise en classe influence son attention et ses performances scolaires.

Quand même une élève assez modèle. Je fais mes travaux quand ils sont à faire. J'écoute en classe. Je respecte mes enseignants. Ça se résume pas mal à ça, je pense. (Doris)

En ce moment, si l'enseignant fait une blague, ça se peut que je la rie tout le cours et mes amies aussi sont comme ça. On est toute de même. Des fois, j'écoute. J'écoute, vraiment souvent, mais il y a des fois que je peux partir dans la lune puis dessiner. Il y a des cours où je suis en arrière puis ça, ça ne m'aide pas parce qu'il faut que j'écoute. J'ai besoin d'écouter pour réussir mes examens. J'ai plus tendance à me mettre en avant comme maintenant. (Emma)

D'ailleurs, quatre des cinq élèves ayant complété leur cinquième secondaire n'ont jamais eu de mesures disciplinaires. Seulement l'un des répondants mentionne en avoir reçues.

(Retenues) Oui, de temps en temps. Je manquais ma « game ». (Harry)

Les relations entre les élèves et les enseignants étaient positives. Les principales raisons évoquées étant la proximité et l'implication des enseignants auprès de ces derniers. D'ailleurs, tous les participants étaient à l'aise de consulter leurs enseignants en cas de besoin.

J'aime bien aussi la proximité avec les enseignants (au secondaire). On sentait que les enseignants, ils s'intéressaient quand même à nous, puis ils voulaient comme te connaître. Ils étaient quand même là. (Aurélie)

J'allais voir mon enseignant. Ma mère me disait d'aller le voir donc c'est ce que je faisais. Je n'ai jamais été gênée d'aller le voir pour poser des questions. (Fanny)

De plus, la majorité des répondants (n=7) spécifie que la qualité de l'enseignement est directement liée aux compétences de l'enseignant. Quelques répondants (n=4) étaient motivés par la relation qu'ils entretenaient avec leurs enseignants et ceci a eu ou a encore une influence directe sur leurs résultats.

Les cours étaient intéressants. Mais pas tous... En majorité, les cours étaient intéressants. Les enseignants étaient en majorité intéressants aussi. Dans le sens... la belle relation que l'on avait avec les enseignants. Ça, c'était quelque chose qui motivait. En tout cas, je trouve, à poursuivre. Ils nous soutenaient beaucoup, justement, dans notre cheminement scolaire. Quand on vivait des difficultés, ils étaient vraiment ouverts à nous rencontrer et à s'adapter à notre réalité. Ils étaient à l'écoute de nos besoins, vraiment. (Aurélie)

L'éducation physique, les arts plastiques, le français je suis bonne, mais ça va dépendre de l'enseignant. (Barbara)

Au secondaire, l'implication parascolaire des répondants n'a pas été très importante. Seulement une répondante s'est impliquée dans plusieurs comités. Cependant, plusieurs (n=5) ont participé

avec enthousiasme aux différentes activités comme les voyages organisés, les activités sportives ou les activités parascolaires.

J'étais impliquée dans mon école quand même. (Aurélie)

Je participais tout le temps. Je participais assez. Je n'ai jamais manqué une journée d'activité ou n'importe quoi. (Fanny)

Au secondaire, les difficultés scolaires vécues par les répondants peuvent être reliées à la performance scolaire, ou être relatives aux relations sociales. Ainsi, deux d'entre eux ont eu des difficultés dans certaines matières comme l'anglais, le français, les mathématiques ou dans les cours de physique. En ce qui concerne les difficultés sociales, l'une des répondantes a éprouvé des difficultés à se faire des amis lors de son passage dans une école secondaire.

L'anglais, ça a tout le temps été une de mes faiblesses. En français, expression écrite, tout le temps un manque de temps. (Harry)

Peut-être me trouver un peu des amis. Mettons en secondaire I, je ne me tenais pas avec le même monde qu'en secondaire II et III. Mais pas de grosses difficultés, juste normales. (Fanny)

Les stratégies d'adaptation utilisées par les participants pour surmonter leurs difficultés ont été de demander des conseils à leurs parents et à leurs amis, de rencontrer des membres de la direction, d'avoir recours à des cours particuliers ou encore d'assister aux cours de récupération offerts par l'école.

Parfois, ça arrive que j'aie à la récupération, mais je me demande plus à mes amies de me l'expliquer. Je ne vais pas souvent. Je sais que je devrais peut-être plus y aller. (Emma)

J'allais aux récupérations à l'école. J'allais pas mal à toutes les récupérations parce que j'avais de la misère, puis je voulais comprendre. J'allais aux récupérations pour comprendre et pour m'améliorer. C'est sûr que ça m'a aidé parce que j'avais besoin que l'on m'explique, personnellement. Donc ça, ça m'a aidé. (Aurélie)

Au secondaire, parmi les éléments les plus appréciés, on retrouve des cours en particulier (p. ex. arts plastiques, français), le réseau social ainsi que les relations avec certains enseignants. Cependant, les élèves ont moins apprécié les horaires de cours trop chargés (n=2) ainsi que la qualité de l'enseignement de certains enseignants remplaçants (n=2).

Au secondaire, ce que j'aimais le plus, c'est mes cours d'arts plastiques. Ça, j'aimais vraiment ça parce que ça me permettait de mettre à profit ma créativité, puis d'extérioriser aussi comment je me sentais. Sinon, mes cours de français. J'aimais vraiment beaucoup ça. Encore aujourd'hui, le français c'est quelque chose que j'aime. C'est sûr que ce que j'aimais moins un peu de mon école secondaire, avec du recul, c'est que j'ai l'impression, des fois, que l'enseignement n'était pas toujours à la hauteur de ce qu'on aurait dû avoir. Dans le sens qu'en région éloignée, c'est un petit peu difficile. On avait beaucoup de remplaçants qui n'étaient pas nécessairement formés dans ce qu'ils enseignaient. (Aurélie)

Le plus, je dirais toutes les amies que tu te fais. Le moins, c'est que dans ce temps-là, je ne m'en rendais pas compte, mais avec le cégep et l'université, ce n'est pas tout le temps huit à quatre. Je me rends compte que c'est peut-être ça que j'aimais le moins. (Fanny)

Le passage du secondaire au cégep

Parmi les cinq répondants qui ont vécu cette transition, trois d'entre eux n'ont rencontré aucune difficulté d'adaptation. Pourtant, cette transition implique que les étudiants qui proviennent de la communauté d'Essipit déménagent dans une autre région pour poursuivre des études supérieures. D'ailleurs, l'une des répondantes estime que bien qu'elle n'ait connu aucune difficulté d'ordre scolaire, cela a été plus difficile de s'adapter à sa nouvelle indépendance.

À la fin du secondaire, j'étais comme un peu tannée du secondaire. Pas parce qu'il ne s'était rien passé, mais j'avais juste hâte de faire d'autres choses. Puis, je suis allé dans une technique et en technique, on est comme plus encadré, donc ça n'a pas fait une grosse transition. (Fanny)

En fait, ce que j'ai trouvé difficile, c'est le fait que je suis partie à dix-sept ans. Là je me retrouvais que j'étais dans mon appartement, ben en collocation. Mais, j'étais dans mon appartement. Il fallait que je gère mon budget. Il fallait que je fasse ma bouffe. Il fallait que je gère mon emploi du temps. Donc ça, j'ai trouvé ça difficile. C'est plus m'adapter à la vie d'adulte, genre. C'était plus ça. Mais, je veux dire, mon adaptation en soi, dans mon domaine d'étude ou avec les autres élèves, ça a bien été. (Aurélie)

Une des répondantes a également éprouvé des difficultés d'adaptation au niveau scolaire. Elle explique ces difficultés par le manque de notions de base qui auraient normalement dû faire l'objet de transfert des connaissances dans leur école secondaire.

J'ai trouvé ça vraiment dur parce que, comme j'ai dit tantôt, on dirait qu'à l'école secondaire où j'étais... Je ne sais pas... On dirait qu'il nous manque des affaires à apprendre. Là, c'était dur. Je passais beaucoup de temps avec mes enseignants pour qu'ils m'expliquent. (Gisèle)

Expérience au cégep

Trois des répondants ont pu partager leur expérience vécue au cégep. Ceux-ci estiment que leur rendement scolaire était bon, voire très bon. Ils considèrent avoir mis assez d'efforts dans leurs études. De plus, leur comportement en classe était adéquat. Ils étaient assidus et intéressés par le contenu de leurs cours.

Au cégep, autant à l'école que dans mes stages, j'ai performé. J'ai vraiment eu de bons résultats scolaires, puis j'avais toujours de bons commentaires. Mes bons résultats scolaires m'ont amené à recevoir une bourse pour l'université. Au cégep encore, j'étais une étudiante vraiment assidue, vraiment performante. J'avais de belles aptitudes dans mes travaux individuels, mais aussi dans mes travaux d'équipe. Je pense que j'étais quelqu'un qui était bien apprécié des autres. (Aurélie)

Le même genre d'élève qu'en secondaire. J'ai toujours été assidue. J'avais beaucoup de cours parce que j'étais à la technique, fait qu'il fallait aussi. Ça n'a pas changé, j'ai toujours été une élève qui... Je pose des questions, je donne mon opinion. J'avais de bonnes notes. J'ai mis beaucoup d'efforts, mais pas trop. C'était assez. (Fanny)

Une répondante n'a éprouvé aucune difficulté académique, mais il lui a été plus difficile de s'adapter à une nouvelle vie plus autonome. Au niveau académique, l'une des répondantes estime que ses difficultés dans certaines matières lui ont fermé la porte de grandes universités.

Au secondaire V, il faut que je choisisse où je m'en vais, cégep. Puis là, c'était plein de décisions et d'adaptation, me trouver un appartement. (Aurélie)

J'ai eu des opportunités pour aller dans des universités reconnues puis dans de grosses universités. Mais, j'avais des difficultés dans certaines cours, donc j'ai décidé de faire mon bac dans une université du Québec. (Iris)

Le passage du cégep à l'université

Les trois étudiants ayant vécu cette transition n'ont eu aucune difficulté d'adaptation lors de leur entrée à l'université.

Je trouve que ça s'inscrit vraiment dans la continuité du cégep (Aurélie)

Non, ça n'a pas été difficile. (Fanny)

Le passage à un niveau scolaire supérieur semble donc se faire assez naturellement, si on en juge le témoignage des répondants.

Expérience à l'université

Les trois étudiantes qui sont actuellement à l'université ont toujours eue la motivation pour poursuivre des études universitaires, soit parce que leurs parents y sont allés, soit car elles désiraient faire des études universitaires. Ces dernières décrivent d'ailleurs leur rendement scolaire actuel comme étant bon.

J'avais hâte d'aller à l'université. Je voulais mon bac pour aller aussi aux études supérieures. Pas pour mes parents, même s'ils m'ont motivé aussi, je n'ai pas eu besoin de leur motivation, je pense. J'ai vraiment aimé mon bac, donc c'est allé tout seul. (Fanny)

Mes deux parents sont allés à l'université donc ce n'était pas une option pour moi de ne pas aller à l'université... Puis, je sais que j'ai les capacités pour. (Iris)

Je suis une bonne élève, je pense, en tout cas de ce que les gens en disent. Ben moi je trouve aussi que je performe bien puis j'ai des bons commentaires à ce niveau-là aussi. (Aurélie)

Plus haut niveau scolaire souhaité par les répondants

Tous les répondants entendent positivement leur avenir scolaire à court terme. Ils ont tous pour objectif d'obtenir le diplôme pour lequel ils suivent actuellement une formation. À long terme, tous les étudiants ont l'ambition de poursuivre des études universitaires.

J'aimerais ça aller à l'université, mais si j'avais fait la technique comme j'avais pensé, il n'y avait pas vraiment de possibilité à l'université. Il y avait des certificats de premier cycle que j'aurais pu faire, mais j'aimerais ça aller à l'université. (Carole)

Je savais que je voulais aller à l'université. C'est pour ça que j'ai choisi de faire un D.E.C., parce que je ne voulais pas faire une technique. Je savais que je voulais aller à l'université plus tard. (Gisèle)

Les trois étudiants qui sont actuellement à l'université aspirent également à poursuivre leurs études afin d'obtenir un diplôme universitaire supplémentaire.

J'envisage de terminer mon bac, peut-être faire un certificat. (Aurélie)

C'est sûr que j'aurais aimé ça avoir un doctorat. Sinon, maîtrise et après on verra. Je ne peux pas promettre, mais dans mon plan, je m'arrête à la maîtrise. (Fanny)

5.2.4 Facteurs de protection sociaux

Cette section traite des facteurs de protection reliés à la vie sociale des différents répondants. Tout d'abord, les réseaux sociaux élargis et proches des répondants sont détaillés. Par la suite, il est question des impacts positifs ou négatifs que ceux-ci peuvent avoir sur les répondants et sur leurs différentes sphères de vie.

Réseau social

La totalité des répondants estime que leur réseau social est suffisamment large. Ils distinguent deux types de réseau social : le réseau élargi qui inclut les connaissances, les amis éloignés ou les camarades de classe, et le réseau plus restreint, c'est-à-dire les meilleurs amis et les confidents.

J'ai beaucoup de connaissances. J'ai quand même un réseau de connaissances. Il est vraiment full, je connais plein de monde, puis j'aime le monde. J'aime ça voir du monde. Je n'ai pas de misère à voir les gens, puis à parler au monde. Je suis un peu l'amie de tout le monde finalement. J'ai les personnes...mes amis en général dont je parle beaucoup, puis j'ai comme mes connaissances. (Aurélie)

Mes amis, c'est comme ma gang, mais il y en a avec qui je ne ferais pas de quoi toutes les fins de semaine. Mes bons amis, eux, je leur parle, je leur dis ce qui se passe. Je vais leur conter des anecdotes. Mais mes meilleures amies, je vais tout leur dire. Des meilleures amies, je n'en ai pas beaucoup parce que c'est exceptionnel. (Emma)

Tous les répondants ont entre deux et sept très bons amis qu'ils voient souvent, notamment parce qu'ils se côtoient à l'école et lors de la pratique d'activités ludiques en dehors des heures de classe.

J'ai au moins cinq bons amis, peut-être sept. J'ai comme trois meilleures puis une « meilleure meilleure ». C'est tous de bons amis, mais il y en a une dont je suis plus proche que d'autres. On va toutes à la même école. Le soir à la maison des jeunes, puis des fois on va au parc. Puis on se voit pas mal tout le temps. Tous les jours. Plusieurs fois par jour. (Barbara)

On est comme des sœurs. Pour vrai, je n'ai jamais été aussi proche d'une personne que d'elle finalement (meilleure amie). (Aurélie)

Les répondants ont une grande confiance en leurs amis et se confient pour la plupart (n=7) à eux lorsqu'ils ont besoin d'aide. Ils estiment que leurs amis leur sont d'une grande aide et offrent une bonne écoute et de bons conseils.

Je vais surtout voir mes meilleur(e)s ami(e)s. Je vais leur expliquer c'est quoi le problème. Ça se peut que je pleure, mais, souvent, ils vont me parler, puis ils vont m'aider. (Emma)

(Aide que son amie lui apporte) Je trouve que c'est super bien parce que c'est le genre de personne qui est capable d'écouter, puis elle va te comprendre. Et, en même temps, elle a des fois une perspective différente de la mienne, puis elle réussit à me faire comprendre des choses que je n'aurais pas comprises. Quand je suis... Pas fâchée, mais comme énervée ou frustrée après quelque chose, elle, elle est comme capable quasiment de me remettre sur le droit chemin. Elle va me dire que ce n'est pas grave, c'est correct. (Doris)

Lorsqu'ils sont ensemble, certains (n=3) pratiquent des activités sportives comme le hockey ou le volleyball. D'autres (n=4) vont se retrouver et discuter de divers sujets tant personnels que d'autres liés à l'actualité. Enfin, certains (n=3) regardent des films ou partagent des repas avec les membres de leur entourage.

Pas mal toutes mes amies, elles font du sport, fait que, souvent, on va aller en faire dehors, ou on va aller au restaurant, ou on va juste aller se promener puis marcher. On a des amis gars dans la gang, donc on va peut-être aller au parc aussi, et on va juste parler. On parle puis on rit. (Barbara)

On se voit, on écoute des films, on parle. On peut aller marcher aussi. Après ça, qu'est-ce qu'on fait... On ne fait pas grand-chose, c'est vraiment plus tranquille. Des fois, on va à des partys. Ça se résume pas mal à ça. On parle, puis des activités de fille (Doris)

Impact du réseau social

Au niveau scolaire, le réseau social a un impact positif sur la persévérance et la motivation scolaires. La majorité de leurs amis désire poursuivre des études et trois étudiants du secondaire expliquent qu'ils ont déjà prévu partager le même appartement lorsqu'ils iront au cégep.

Moi, je vais avec eux en appartement, au cégep. Tout est organisé. Elles savent déjà dans quoi elles veulent s'en aller, la majorité. (Barbara)

Je sais qu'ils vont continuer et qu'ils veulent. Ils en parlent tout le temps qu'ils veulent faire ça plus tard. Ils ont déjà des projets d'avenir. On a déjà prévu où l'on allait en appartement. (Emma)

De plus, quatre répondants estiment que leurs amis les motivent à poursuivre leurs études et à y fournir les efforts nécessaires afin d'obtenir un diplôme qualifiant.

Mon amie, elle est vraiment plus « stuckée » sur l'école que moi. Je trouve que c'est quelqu'un qui me motive positivement, parce que l'on a comme une petite compétition saine finalement. Je veux toujours... J'ai toujours le désir de m'améliorer puis tout, comme pour l'accoter. Mais c'est drôle parce qu'en même temps, on s'aide et je trouve que c'est quelque chose qui est motivant, car on a comme cette compétition qui est saine. On s'aide vraiment beaucoup. Fait que, ce n'est pas tant une compétition (Aurélie)

5.2.5 Facteurs de protection mis en place dans la communauté d'Essipit

Les facteurs de protection mis en place par la communauté d'Essipit ont aussi été abordés par les répondants. Ceci comprend les différents services offerts par la communauté d'Essipit ainsi que les valeurs qui y sont véhiculées socialement.

Services de la communauté d'Essipit

Les répondants ont identifié quatre types de services offerts par la communauté d'Essipit qui les encouragent à poursuivre leurs études. Tout d'abord, quatre d'entre eux ont évoqué le projet d'emploi étudiant de la communauté d'Essipit qui permet aux jeunes autochtones d'acquérir de l'expérience professionnelle, de l'autonomie et un sentiment de fierté. De plus, ils apprécient le fait de ne pas avoir eu à rechercher d'emplois.

Ça motive (avoir un emploi sur la communauté). Je sais que cette chance, ce n'est pas tout le monde qui l'a. Je n'ai pas besoin... je n'ai même pas besoin de passer d'entrevue ou de faire un CV, ou peu importe. Je sais qu'il y a vraiment une ouverture. Je sais qu'ils me font confiance aussi, puis, que je suis capable de le faire. Je trouve ça le fun. (Aurélie)

C'est avec les projets étudiants d'Essipit que je travaille. Je n'ai pas du tout eu à chercher un emploi. (Doris)

La majorité des participants (n=6) ont également évoqué l'aide aux devoirs comme étant un service important et utile pour la communauté, bien que seulement quatre en aient déjà bénéficié. Pour ces derniers, l'aide aux devoirs a été bénéfique et leur a permis d'acquérir des connaissances et des compétences qui les aident actuellement. De plus, pour l'une des répondantes, l'aide aux devoirs a eu une incidence directe sur son intérêt pour l'école.

C'est quelque chose qui m'a vraiment beaucoup aidé dans mon parcours scolaire. Je trouve ça important d'en parler. Moi, l'aide aux leçons, c'est vraiment ça qui m'a fait aimer l'école. (Aurélie)

Je suis déjà allée deux ans, je pense. Moi, ça m'aidait beaucoup. En plus, je suis une fille qui n'aime pas ça faire des devoirs, donc c'est plus dur pour moi. Mais, depuis que j'ai ça, je sais ce qu'il faut que je fasse. Maintenant, je suis rendue correcte. (Emma)

Les relations qu'ont entretenues les répondants avec la directrice de l'éducation les ont aussi beaucoup aidés. En effet, elle leur a apporté du soutien moral en les écoutant, du soutien scolaire en trouvant des solutions lorsque les participants éprouvaient des difficultés d'apprentissage (tels des enseignants privés) et du soutien d'ordre administratif par l'obtention de bourses d'études, lors du transfert d'écoles ou pour du suivi scolaire.

Je lui disais que j'avais de la misère en maths, puis que même si j'allais aux récupérations, j'avais de la misère. Elle m'a dit : « Tu sais, si tu vois que tu continues à avoir de la misère, que ça ne débloque pas, dis-le-moi. On va essayer de te trouver un enseignant particulier ou quelque chose de même ». (Aurélie)

C'est elle (la directrice de l'éducation) qui a tout fait. Je suis arrivée là-bas (nouvelle école), la directrice de l'école était déjà là pour m'accueillir. C'est elle qui avait tout planifié. Ça, ça m'a beaucoup aidé parce que, sinon, je ne suis pas sûre... Je serais arrivée dans le néant, puis il aurait fallu que je m'occupe des affaires et je n'aurais pas su comment m'arranger. Même à l'université, elle était toujours là quand on faisait nos demandes, pour nous aider. Quand on avait des questions. C'était parfait. (Iris)

Enfin, pour la totalité des répondants, le financement des études supérieures par les programmes provinciaux et fédéraux constitue un service majeur et primordial. En effet, chaque répondant fréquentant un cégep ou une université reçoit une allocation mensuelle et la communauté assume les frais de scolarité ainsi que le coût des livres et du matériel scolaire.

Au secondaire, la communauté offre des bourses afin de souligner le bon rendement et la persévérance scolaires des jeunes. Cette aide financière leur permet de subvenir à leurs besoins de base et d'éviter les préoccupations d'ordre financier. D'ailleurs, quatre jeunes interrogés estiment qu'ils n'auraient pas pu poursuivre leurs études secondaires sans cette aide financière.

C'est sûr que l'aide financière qui est accordée, ça joue pour beaucoup parce que, moi, personnellement, je n'aurais pas cette aide financière là... Je n'aurais pas... Je veux dire, il y a beaucoup d'étudiants qui sont dans cette situation-là. Mais, je n'aurais pas... mettons mes parents pour m'aider à payer mes études ou m'aider financièrement, un peu, pendant mes études. Il faudrait soit que je travaille, soit que je sois sur les prêts et bourses. D'une façon ou d'une autre, prêts et bourses, il faut que tu le rembourses. Puis, travail... Moi, en tout cas, j'aurais vraiment de la misère à concilier les deux. Ça m'aide vraiment, dans le sens que c'est un stress de moins. Puis, j'ai l'impression que je n'aurais peut-être pas poursuivi mes études aussi loin si je n'avais pas eu cette aide financière là. Je me serais peut-être arrêtée après le cégep. (Aurélie)

Il est à noter que sept répondants estiment que les services offerts par la communauté sont suffisants et adaptés aux besoins des jeunes. Par contre, quelques répondants (n=3) ne connaissent pas tous les services offerts par la communauté.

Il y en a beaucoup. Essipit, ils aident tout le monde. Je trouve qu'ils ont beaucoup de services. Je trouve que c'est vraiment le fun. (Emma)

Non, je ne suis pas vraiment au courant des services, à part les bourses. Je ne sais pas, je ne suis pas vraiment au courant de ça. (Gisèle)

Valeurs de la communauté

L'ensemble des répondants ressentent que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études est important. La réussite scolaire est valorisée à travers des cérémonies et ceci les motive à persévérer.

C'est comme toute la reconnaissance de la communauté en général. Parce que, à Essipit, ils reconnaissent vraiment beaucoup les efforts que l'on fait au niveau scolaire. Puis, ils misent vraiment là-dessus pour nous valoriser là-dedans. C'est comme, je te donne l'exemple de la fin de semaine du Pow-Wow. Il y a tout le temps comme un genre de dîner, de souper communautaire. Ils vont tout le temps aller nous féliciter devant les membres de la communauté. Tout le monde est fier de nous autres. Tout le monde nous félicite. Ils nous encouragent à poursuivre là-dedans. Tu le sens que c'est vraiment réel, la fierté que les personnes ressentent. (Aurélié)

Selon trois répondants, la communauté d'Essipit valorise l'éducation, car pour leurs membres il est important d'avoir des citoyens instruits qui œuvreront pour cette dernière. Ces jeunes estiment aussi que la responsable de l'éducation est très présente et les motive à persévérer dans leurs études.

(Importance de l'achèvement des études) Je pense que oui parce que la responsable de l'éducation nous pousse tout le temps à avoir de bonnes notes, puis à continuer. Elle nous appuie vraiment dans nos démarches. Je pense que c'est important aussi. Je pense que c'est important, pour eux, d'avoir des gens qui vont venir travailler pour la communauté. (Doris)

Enfin, il est intéressant de noter que deux répondants ont développé un sentiment d'appartenance pour la communauté d'Essipit, mais aussi face à la situation autochtone en général. Ceux-ci désirent s'impliquer dans leur communauté et auprès de ses membres.

Je développe un intérêt de plus en plus grandissant, pour justement, les communautés autochtones, mais aussi à travers tout ce que ça comprend. Pendant longtemps, je n'ai pas eu un sentiment d'appartenance envers ma communauté d'Essipit parce que je ne demeurais pas là. Je n'avais rien qui me rattachait à la communauté. Puis, de plus en plus, j'ai le désir de me rattacher à la communauté et ça a créé mon sentiment d'appartenance. J'ai le désir d'apporter quelque chose, du moins de faire quelque chose pour améliorer. Faire ma part. Ça m'intéresse vraiment. (Aurélié)

5.3 Principales sources de motivation à persévérer dans les études

Les répondants ont mentionné des facteurs déterminants reliés à leur persévérance scolaire, leur motivation et leur réussite scolaires. Ceux-ci peuvent être regroupés en quatre catégories : l'employabilité, l'acquisition de nouvelles connaissances et la diplomation, le sport et l'influence des personnes significatives.

5.3.1 Employabilité

Bien qu'ils n'aient pas tous une idée précise de l'emploi qu'ils désirent occuper, tous les répondants souhaitent poursuivre leurs études afin de pouvoir occuper un emploi qu'ils aimeront et qui sera conforme à leurs attentes sur le plan salarial ou au niveau du type d'emploi. Ces aspirations professionnelles entraînent, de ce fait, des aspirations scolaires élevées dont ils ont conscience. Par exemple, l'un des répondants désire exercer un emploi qui le stimulera intellectuellement.

Je trouve que c'est important d'aimer ce que tu fais dans la vie, vraiment. Entre autres, c'est pour ça que je fais des études. Pour avoir un métier qui va vraiment me combler sur plusieurs plans. (Aurélie)

Je veux avoir un travail et je veux faire quelque chose que j'aime. Ce que je veux faire, j'ai besoin des études pour le faire. (Doris)

Je ne veux pas déjà rentrer sur le marché du travail. Je veux aimer ça. Je veux un travail qui me pousse intellectuellement. (Harry)

Une répondante du secondaire rêve de devenir enseignante et est consciente que de longues études l'attendent pour y parvenir.

Je veux vraiment être enseignante. Je me dis que je vais tout faire. Peu importe l'âge que j'ai, où je suis rendue, je vais finir toutes mes études. Je veux vraiment faire ça. (Emma)

Enfin, une autre répondante du secondaire explique que puisqu'elle ne désire pas exercer un métier technique, elle a conscience qu'elle devra minimalement poursuivre des études collégiales.

Je trouve que si je veux avoir un métier plus tard, il faut que j'aille au cégep. Il ne faut pas, mais moi, je ne veux pas devenir coiffeuse ou mécanicien ou électricien ou secrétaire, donc il faut que j'aille au cégep. (Carole)

5.3.2 Acquérir des connaissances et obtenir un diplôme qualifiant

L'acquisition de nouvelles connaissances et d'un diplôme qualifiant motive les répondants à poursuivre leurs études. En effet, cinq répondants aiment acquérir de nouvelles connaissances qui leur serviront tout au long de leur parcours scolaire et professionnel. Ils considèrent ceci comme un bagage important qui leur servira sur le long terme.

De toute façon, je vais en sortir gagnante, dans le sens que je vais avoir de nouvelles connaissances. J'ai vraiment un grand désir d'apprendre et d'être en mesure d'intervenir auprès de plus de gens possible. Je suis ouverte à apprendre et à expérimenter. (Aurélie)

Parce que j'aime l'école et j'aime ça apprendre. (Barbara)

Pour les répondants, obtenir le diplôme pour lequel ils étudient actuellement et ainsi accéder à un niveau scolaire supérieur est un objectif en soi. Cette perspective les motive. D'ailleurs, pour une répondante, ceci constitue une façon de se valoriser.

J'avais hâte d'aller à l'université. C'était plus ça. À la fin de ma technique, j'avais hâte de changer de branche. Je voulais mon bac pour aller aux études supérieures. Pas pour mes parents, même s'ils m'ont motivé aussi. Je n'ai pas eu besoin de leur motivation, je pense. (Fanny)

J'ai toujours voulu aller à l'université. Ça a toujours été un rêve pour moi d'aller à l'université. J'ai toujours voulu faire des études universitaires. C'est quelque chose que je valorisais et qui était valorisé dans mon entourage. (Aurélie)

5.3.3 Sports

Le sport joue un rôle important dans la persévérance scolaire de certains étudiants (n=4). Bien qu'une des répondantes ne peut en expliquer l'effet exact, elle mentionne que de pratiquer une activité sportive et d'être en forme physiquement est bénéfique pour ses études. Une autre répondante ajoute que le fait de pratiquer un sport d'équipe l'a motivé à persévérer et à poursuivre ses études supérieures. Cependant, elle n'a pas pu poursuivre une carrière sportive à un niveau plus élevé, en raison de difficultés scolaires dans certaines matières.

La course aussi, ça m'aide beaucoup dans mes études, mais je ne sais pas pourquoi. (Emma)

Surtout le sport, parce que ça me tentait d'aller jouer au collégial. Ça me tentait de continuer et la seule affaire qui m'a empêché de continuer au niveau universitaire, c'est mes résultats. Parce que sinon, j'aurais continué. C'est sûr. (Iris)

5.3.4 Personnes significatives

Les répondants ont été amenés à identifier les personnes significatives qui, tout au long de leur scolarité, les ont influencés positivement dans leurs études. Les personnes évoquées par les différents répondants peuvent être classées en cinq catégories. Tout d'abord, la majorité (n=5) a parlé d'un enseignant, qui, à un moment donné, a eu un rôle significatif soit à travers l'aide qu'ils leur ont apportée, soit par leurs attitudes personnelles et leurs manières d'enseigner.

Monsieur Z., en troisième année. Lui, il était vraiment drôle donc j'aimais tout le temps ça aller à l'école. Je voulais vraiment y aller. (Barbara)

Je dirais mon enseignant de physique. Je suis tout le temps dans son bureau. Il m'aide beaucoup. (Gisèle)

Aussi, l'une des répondantes évoque la personne responsable de l'aide aux devoirs. En effet, celle-ci a marqué positivement sa scolarité, car elle lui a offert de précieux conseils encore valables aujourd'hui. De plus, la relation qu'elles entretenaient lui a permis de développer un intérêt certain pour l'école.

Moi, l'aide aux leçons, c'est vraiment ça qui m'a fait aimer l'école parce que Madame X. qui faisait l'aide aux devoirs, elle, c'était une vraie perle. Je l'aimais tellement. À la limite, c'était ma deuxième mère. J'avais hâte de faire mes devoirs avec. Elle m'a donnée des trucs pour retenir mes règles de français, pour retenir mes tables de multiplication et pour comprendre les textes que je lisais. Ça m'est vraiment resté au secondaire. Des façons de mémoriser, les façons d'apprendre les choses, des trucs qu'elle m'a donnés. Je n'aurais pas autant performé dans mes études si je n'avais pas eu ces trucs-là, qui m'ont suivi aussi longtemps. Ça a vraiment été positif dans mon parcours. (Aurélie)

La responsable de l'éducation au Conseil de bande a également été identifiée par deux étudiantes comme une personne significative. Il est à noter que ces deux étudiantes n'ont pas connu la même responsable de l'éducation, en raison de leur différence d'âge. Elles se réfèrent donc à deux personnes différentes. Le soutien inconditionnel tout au long de leur scolarité ainsi que le suivi qu'elles ont reçu de leur part ont été très bénéfiques pour elles.

C'est Madame Y., à l'éducation. Elle, elle était tout le temps là pour moi. J'avais des questions, je l'appelais. À partir du secondaire, c'est elle qui a fait mes transferts d'école. C'est elle qui s'occupait de mes dossiers. Elle m'envoyait des courriels toutes les semaines pour savoir comment j'allais. C'est sûr qu'il y a des semaines où ça allait moins bien, mais elle était tout le temps là pour m'encourager. Ça, ça m'a beaucoup aidé. Mme Y. a vraiment fait une différence. (Iris)

Quatre des répondants ont également évoqué leurs amis comme des personnes marquantes durant leur scolarité. Ces derniers les motivent à se dépasser.

J'étais tout le temps avec une de mes amies qui mettait autant d'efforts que moi. On a toujours bien travaillé. J'ai toujours bien travaillé en équipe tout ça. Quand on fait des travaux d'équipe ensemble, cette personne-là... Les deux, on a vraiment le désir de faire de belles choses, puis on sait que l'on fait du bon travail et que l'on performe vraiment beaucoup. On se met souvent ensemble et c'est motivant. (Fanny)

Enfin, cinq répondants ont identifié leurs parents, notamment par l'aide apportée pour les devoirs et leurs encouragements continus.

Ma mère a été pas mal importante parce qu'elle m'aidait beaucoup dans mes devoirs. (Harry)

Mes parents, ils me disent que c'est important puis tout. Ils m'ont motivé à poursuivre. Je pense que mes parents me poussaient vraiment à y aller, puis à aimer ça, puis ça me donnait encore plus envie d'en apprendre. J'aimais ça aller à l'école. Mes parents, ils me poussent beaucoup à continuer. (Gisèle)

Mes parents sont allés à l'université donc ce n'était pas une option pour moi de ne pas y aller. Mes parents m'ont encouragé là-dedans. Je voyais que mes parents avaient de l'intérêt envers mes études. (Iris)

Qu'il s'agisse des facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires, sociaux, ou ceux reliés à la communauté d'Essipit, il semble que les résultats obtenus vont dans le sens des écrits consultés et l'interprétation des données qui suit permet de s'assurer de cette cohérence scientifique.

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de cette recherche sont discutés à la lumière du cadre choisi pour analyser le sujet à l'étude ainsi qu'à partir des écrits existants. Il est divisé en cinq sections, dont les trois premières font référence aux trois objectifs spécifiques de recherche. À titre de rappel, ces trois objectifs sont les suivants : 1. Identifier les motifs qui encouragent la persévérance des jeunes autochtones de la communauté d'Essipit dans la poursuite de leurs études secondaires, collégiales ou universitaires; 2. Identifier les facteurs de protection (personnels, familiaux, sociaux, scolaires et communautaires) qui favorisent la poursuite des études pour les élèves de cette communauté fréquentant des écoles secondaires, des collèges ou des universités; 3. Documenter les caractéristiques, les spécificités et les retombées des interventions mises en place au sein de la communauté d'Essipit et qui semblent favoriser la poursuite des études des jeunes de cette communauté. Pour sa part, la quatrième section portera sur la pertinence et les limites de cette étude et sur les avenues de recherche. Nous terminons ce chapitre par quelques réflexions à propos des retombées de cette étude sur la pratique du travail social.

6.1 Les sources de motivation qu'ont les jeunes autochtones d'Essipit à persévérer dans leurs études secondaires, collégiales ou universitaires

L'analyse des résultats a permis de regrouper les motifs reliés à leur persévérance scolaire en quatre grandes catégories : 1) l'employabilité, 2) l'acquisition de nouvelles connaissances et la diplomation, 3) la pratique d'activités sportives et 4) l'influence des personnes significatives. Premièrement, tous les répondants ont mentionné l'employabilité comme principal motif les encourageant à persévérer dans leurs études. Bien que ce point soit détaillé plus en profondeur dans la prochaine section, il est nécessaire de l'aborder ici, car ce dernier a effectivement été nommé par

les répondants comme l'un des principaux motifs reliés à leur persévérance scolaire. Effectivement, ils ont tous émis le désir d'occuper un emploi qui sera à la hauteur de leurs attentes personnelles et professionnelles. Cela sous-entend des conditions salariales et de travail optimales ainsi que la stimulation intellectuelle offerte par l'emploi. À ce titre, ils ont le désir d'être compétitifs sur le marché du travail, ce qui est souvent reconnu comme un des motifs incitant à la persévérance scolaire (Dubet, 1994 ; Timmons, 2009). Les répondants de la présente étude mentionnent également que le niveau d'étude est lié directement à leurs futures carrières, car poursuivre des études et être diplômé leur permettra d'obtenir plus facilement un emploi, mais aussi de travailler dans un domaine qui leur plaira. L'emploi semble donc encourager les répondants à achever leurs études actuelles, voire à poursuivre au-delà de celles-ci (p. ex. au cégep ou à l'université). Comme d'autres chercheurs l'ont déjà mentionné, les aspirations professionnelles font partie des déterminants et facteurs de protection directement reliés à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants (Archambault, 2010; Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Ménard, 2009; Rousseau & al., 2010).

Deuxièmement, l'acquisition de nouvelles connaissances et l'obtention d'un diplôme qualifiant ont été évoquées par plusieurs répondants comme facteurs qui les motivent à poursuivre leurs études. Selon Ménard (2009), les aspirations scolaires font partie des déterminants liés à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants. S'ajoute à l'acquisition de nouvelles connaissances, considérée par les répondants comme une source de valorisation personnelle, mais aussi de stimulation intellectuelle importante puisqu'elle les motive à persévérer dans leurs études. Il a été constaté que la perspective d'une diplomation prochaine motive les participants à terminer leurs études.

Troisièmement, comme d'autres recherches l'ont démontré, la pratique d'activités sportives peut être considérée comme un motif de persévérance scolaire. Ainsi, selon certains répondants, pratiquer un sport et être en forme physiquement les aiderait dans leurs études. Certains le pratiquent lors d'activités parascolaires, ce qui favorise la réussite scolaire et constitue donc un facteur de protection contre le décrochage scolaire (Ménard, 2009; Peck, Roeser & Zarrett, 2008; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). D'autres pratiquent un sport dans le cadre d'un programme de sport-études. Selon Action Réussite (2013), ces programmes permettent aux jeunes de persévérer dans leur cheminement scolaire, d'augmenter leur motivation, de créer un sentiment d'appartenance et de modifier positivement leur perception de l'école.

Notons que ces trois premiers motifs sont relatifs à l'ontosystème des étudiants, car ils réfèrent à des éléments personnels ou à des habitudes de vie individuelles. Or, la présence de personnes significatives dans leur entourage (donc dans les microsystèmes qu'ils fréquentent) a également permis aux répondants de se sentir appuyés, encouragés et incités à poursuivre leurs études, et ce même si ces derniers n'ont pas vécu de difficulté majeure. Les répondants décrivent eux-mêmes ces personnes comme importantes, significatives et ayant un impact sur leur persévérance scolaire. À ce sujet, plusieurs auteurs avancent que le soutien émotionnel, social et informationnel (Action réussite, 2013) offert par des mentors, les membres de la famille ou par des enseignants influence positivement la motivation et la persévérance scolaires des étudiants (Bazylak, 2002; Bergstrom, Cleary & Peacock, 2003; Demmert, 2001; Dragon, 2007; Flore & Chaney, 1998; Joncas, 2013; Montgomery, Minville, Winterowd, Jeffries & Baysden, 2000; Montpetit & Lévesque, 2004; Rodon, 2008).

Selon Anaut (2006), des personnes qui adoptent des comportements tels que des encouragements, de l'écoute et de l'aide contribuent au développement des membres de leur entourage. En d'autres mots, ces derniers adoptent un rôle de tuteurs de résilience, car ceux-ci accompagnent et aident l'individu à se dépasser et à supporter les souffrances afin de favoriser l'entrée dans un processus de résilience (Anaut, 2006). Celui-ci peut être défini comme un processus dynamique dans lequel l'individu va utiliser ses habiletés afin de s'ajuster, se développer et se construire en tant qu'individu, et ce, en dépit des difficultés vécues (Anaut, 2006; Bouteyre, 2004; Lecomte, 2010; Vatz Laaroussi, 2007). Lecomte (2010) ajoute d'ailleurs qu'il est difficile de définir clairement la résilience, mais qu'elle peut être globalement décrite comme un processus non linéaire permettant à l'individu ayant subi des difficultés majeures de vivre une vie satisfaisante selon ses propres critères. Le processus de résilience, d'un point de vue psychologique, consiste d'ailleurs à mettre en place des modes de protection efficaces contre les risques psychiques (Anaut, 2006).

Plus concrètement, les tuteurs de résilience expriment de l'empathie et de l'affection, ce qui facilite la persévérance face à l'échec. Ils s'intéressent aussi aux aspects positifs de l'individu, demeurent modestes, valorisent la liberté d'expression, respectent le parcours de chacun et valorisent la consolidation de l'estime de soi (Lecomte, 2005; 2006). De ce fait, les tuteurs de résilience se retrouvent parmi les personnes avec qui les étudiants entretiennent une relation significative (Anaut, 2006; Lecomte, 2005; Vatz Laaroussi, 2007). Notons par contre que bien que l'on évoque le terme tuteur de résilience, les participants de cette étude ne semblent pas vivre de difficultés personnelles importantes. Malgré tout, ceux-ci ont tout de même développé des liens importants avec certaines personnes, ce qui a pu favoriser leur réussite et leur persévérance.

scolaires.

À ce sujet, les répondants évoquent quatre catégories de personnes significatives ayant eu une influence positive sur leur parcours scolaire : des enseignants, la professionnelle responsable de l'éducation au Conseil de Bande d'Essipit, certains amis et leurs parents. Tel que mentionné précédemment, les relations qu'entretiennent les étudiants avec ces personnes significatives s'établissent à un niveau microsystémique. En ce qui concerne les enseignants, plusieurs auteurs affirment que la relation entre l'enseignant et les jeunes est un des déterminants de la persévérance et la réussite scolaires, car l'enseignant est en première ligne pour faciliter la résilience, notamment grâce au temps passé avec eux (Bergin & Bergin, 2009; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Lecomte, 2005; Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011; Presseau, Martineau, Bergevin & Dragon, 2006; Ménard, 2009 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). De plus, Lecomte (2005) affirme que l'on n'apprend pas d'un enseignant que l'on n'aime pas, d'où l'importance de ces relations.

Deux autres répondants affirment que la professionnelle responsable de l'éducation au Conseil de bande d'Essipit fut significative pour eux, car celle-ci leur a offert du suivi, de l'écoute, de l'aide et des conseils pendant leurs études. Cette personne les a motivés à persévérer dans leurs études, ce qui correspond bien à la définition de tuteur de résilience de Lecomte (2005).

Quatre répondants mentionnent également l'influence positive que certains de leurs amis ont sur eux puisque ceux-ci ont le même désir de poursuivre des études et de s'y engager. Ils ont des projets en commun comme celui d'étudier au sein de la même université ou de partager un appartement lorsqu'ils seront dans l'obligation de quitter leur communauté pour poursuivre des études supérieures. L'évocation de ces projets communs les motive à performer et semble même

pouvoir créer une concurrence saine entre ceux-ci. Ces valeurs personnelles communes et ce désir partagé de poursuivre leurs études permettent donc d'influencer positivement la réussite scolaire de ces jeunes (Perron, 2014).

Cinq répondants ont également mentionné que leurs parents sont des personnes significatives et que ces derniers les influencent positivement dans la poursuite de leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Leurs parents les motivent, s'intéressent à eux et à leur parcours, les aident et discutent de leur avenir avec eux. À ce sujet, il a été largement démontré que l'influence des membres de la famille et leur implication sont primordiales pour les jeunes, car cela constitue la première source de motivation (Action Réussite, 2013; Bourdon & Roy, 2004; Gauthier, 2015; Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). L'ensemble de ces actions influence positivement les répondants à poursuivre leurs études et à terminer leur scolarité actuelle. Notons que ces éléments liés aux personnes significatives influençant positivement le parcours scolaire seront repris dans la section suivante lorsqu'il sera question des facteurs de protection familiaux, scolaires et sociaux.

6.2 Les facteurs de protection qui favorisent la poursuite des études chez les élèves de la communauté d'Essipit

Dans cette étude, le jeune a été placé au centre de plusieurs réseaux et de systèmes. Celui-ci représente donc l'ontosystème, lequel participe à d'autres systèmes plus vastes tels que le milieu familial, scolaire, social et communautaire. Bien que les facteurs de protection aient été évalués individuellement dans le cadre de cette étude, rappelons qu'ils doivent être considérés comme relevant d'un ensemble de systèmes en constante interaction, qui évoluent dans le temps et qui

s'influencent mutuellement, ce qui a pour résultat de favoriser (ou non) la poursuite des études (Belpaire, 1993). Ceci concorde d'ailleurs avec la vision du développement humain de Bronfenbrenner (1979), laquelle est à la base du modèle écologique et, donc, de notre cadre d'analyse. Nous avons appréhendé le parcours des jeunes grâce au principe de totalité, c'est-à-dire en considérant l'interaction de tous les sous-éléments qui composent les systèmes. Ceci nous a entre autres permis d'identifier des facteurs de protection ayant un impact sur la persévérance, car ils permettent aux jeunes de passer de la résistance à la résilience (Bouteyre, 2010). À ce sujet, les répondants ont cité plusieurs facteurs de protection qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires, et qui s'établissent au niveau personnel, familial, scolaire et social. Les répondants ont aussi évoqué ces facteurs en fonction des différents stades de leur parcours de vie (à l'école primaire, secondaire, au cégep ou à l'université) puisque, tout au long de leur scolarité, ils se sont forgés une véritable expérience scolaire.

6.2.1 Facteurs de protection personnels

Pour débiter cette section, il est question des facteurs de protection liés à l'ontosystème, c'est-à-dire les facteurs de protection personnels qui, selon les participants à l'étude, ont un impact sur leur persévérance scolaire. À ce sujet, les répondants estiment que certains de leurs traits de caractère jouent un rôle important dans leur persévérance scolaire soit, entre autres, leurs habiletés sociales, l'affirmation de soi, l'empathie ainsi qu'une bonne estime de soi. Tous ces éléments ont été mentionnés dans plusieurs études dont celle de Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004). Par contre, certaines habitudes de vie et des traits de personnalité augmenteraient les risques de décrochage scolaire (Action Réussite, 2013). À cet égard, on constate que les caractéristiques

énoncées par les répondants sont plutôt positives et vont dans le sens de la persévérance scolaire puisqu'ils évoquent certaines habiletés sociales (sociable, à l'écoute et sens de l'humour) ainsi que certaines valeurs telles que la détermination, l'intégrité et le courage. De plus, l'ensemble des répondants considère avoir une bonne estime de soi et ceci, tout comme la confiance en soi, est directement relié à la persévérance et à la réussite scolaires chez les jeunes (Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011). À l'inverse, les caractéristiques identifiées comme des éléments à améliorer n'ont pas d'incidence sur leur persévérance scolaire. Le fait de procrastiner, d'être en retard, d'être entêté, de parler en classe et d'avoir du caractère peut néanmoins nuire à leurs études puisqu'ils peuvent recevoir des retenues ou des réprimandes de la part de leurs enseignants. Conscients de leurs points à améliorer, certains prennent des mesures concrètes pour cesser ces comportements, comme corriger leurs mauvaises habitudes et prendre conscience des conséquences de leurs actes.

Il est possible d'affirmer qu'une bonne santé physique et mentale influence positivement le cheminement scolaire des jeunes (Action Réussite, 2013; Ferland, 1994). À cet égard, la majorité des répondants estime avoir une bonne forme physique et mentale et plusieurs développent des moyens afin de la maintenir (p.ex. pratiquer des activités sportives). Cependant, deux répondants ont éprouvé certaines difficultés scolaires ponctuelles dues à des problèmes de santé tels que de l'anxiété ou un trouble de l'attention. Le travail sur soi pour l'un et une médication adaptée pour l'autre, le tout combiné à une volonté de persévérer, leur ont permis de résorber ces problèmes.

En ce qui a trait à leurs loisirs autres que le sport, les répondants pratiquent des activités telles que la musique, regarder la télévision, les jeux vidéo ou la photographie. Avoir des activités pédagogiques variées favorise d'ailleurs la poursuite et la persévérance scolaires (Action Réussite,

2013 ; Archambault & Chouinard, 2009 ; Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011 ; Peck, Roeser & Zarrett, 2008 ; Perron, 2014 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004).

Plusieurs auteurs (Côté, 2009 ; Jérôme & Sibomana, 2005 ; Mark, 1995) estiment que la consommation abusive de drogues, d'alcool et de solvants peut amener de graves difficultés sociales ainsi que l'abandon et les échecs scolaires chez les étudiants des Premières Nations. Or, aucun répondant ne consomme de telles substances sur une base régulière, tout au plus de façon très occasionnelle. Ils ne rencontrent donc pas les difficultés sociales et scolaires liées à cette problématique.

Enfin, plusieurs participants mentionnent avoir vécu des expériences professionnelles sur le marché de travail. Cependant, rares sont ceux qui occupent un emploi à temps partiel durant leurs études puisqu'ils considèrent que la conciliation travail-études est très difficile à assumer. De plus, grâce à l'aide financière qu'ils reçoivent, ils ne se retrouvent pas dans l'obligation de travailler. D'ailleurs, certains ont avoué qu'ils n'auraient pas pu être aussi performants ou qu'ils n'auraient pas pu poursuivre leurs études s'ils avaient dû travailler pendant leur scolarité. Ce financement qui est accordé aux étudiants autochtones relève du niveau exosystémique, car bien qu'il influence la persévérance scolaire, les répondants ne décident pas de son attribution. Plusieurs auteurs considèrent néanmoins que l'occupation d'un emploi à temps partiel pendant les études diminue le risque de décrochage scolaire (Action Réussite, 2013; Archambault, 2010; Boissonneault, Michaud, Côté, Tremblay & Allaire, 2007; Rousseau & al, 2010). Toutefois, il est à noter que les répondants travaillent l'été ou ponctuellement pendant leurs études. Ceci leur permet d'accumuler plus d'argent, de socialiser et d'acquérir de l'expérience sur le marché du travail. Le type de travail

qu'ils obtiennent influence positivement les jeunes puisqu'ils peuvent définir leurs intérêts professionnels et leurs exigences en matière d'emploi en tant que futur travailleur. Notons d'ailleurs que le fait d'occuper un emploi durant la saison estivale démontre une volonté de s'intégrer à la vie économique, culturelle et sociale de leur communauté (Côté, 2009).

6.2.2 Facteurs de protection familiaux

Les facteurs de protection familiaux sont relatifs aux microsystèmes au sein desquels les répondants entretiennent des relations interpersonnelles. Plusieurs de ces facteurs semblent influencer leur persévérance et leur réussite scolaires. La majorité des répondants estime avoir de bonnes relations avec les différents membres de leur famille puisque les conflits sont plutôt rares et rapidement gérés lorsqu'ils surviennent. Cette bonne cohésion familiale observée chez les participants favorise la poursuite des études, comme le mentionnent Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004), et évite le stress associé à une augmentation des difficultés scolaires (Côté, 2009). Aussi, plusieurs auteurs ont démontré que les relations entre les membres de la famille influencent les aspirations scolaires et sont à l'origine d'une culture favorable au cheminement scolaire (Action Réussite, 2013; Archambault, 2010; Bourdon & Roy, 2004; Bruner, 2008; Gagnon & Brunel, 2005; Gauthier, 2015; Joncas, 2013; Léger, 2013; Manningham, Lanthier, Wawanoloath & Connelly, 2011; Ménard, 2009; Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012). De plus, pour ces derniers, une symbolique positive entourant le monde scolaire, l'encadrement familial, le soutien scolaire et l'implication des parents sont tous des prédicteurs importants reliés de la réussite et de la persévérance scolaires. Tous ces éléments semblent être présents chez les répondants de l'étude puisque leurs parents sont impliqués dans leur parcours scolaire, que ce soit

à travers la communication, l'aide aux devoirs ainsi que le soutien moral. Ce contexte familial positif se vérifie également dans le fait que les répondants estiment avoir de bonnes conditions de vie et ne manquer de rien, ce qui est favorable pour leur cheminement scolaire (Côté, 2009).

Un autre élément mentionné par les répondants ayant un impact sur leur cheminement scolaire est le niveau de scolarité de leurs parents. Effectivement, la majorité de l'un ou l'autre des parents des répondants ont minimalement obtenu un diplôme d'études secondaires. Comme le mentionne Bouteyre (2004), la scolarisation des parents est un élément d'importance considérable pour le cheminement scolaire des jeunes.

Enfin, tout au long de leur vie, les répondants ont eu à respecter des règles et à assumer des responsabilités au sein de leur famille. Avec l'âge, les règlements se sont assouplis et les responsabilités ont augmenté, ce qui leur a permis de développer une certaine autonomie. Cette supervision parentale à travers des règles structurées, combinée à la cohésion familiale, demeure un des facteurs de protection liés à la réussite scolaire et la poursuite des études (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004 ; Rousseau, Thivierge, Potvin & Brooks, 2012).

6.2.3 Facteurs de protection scolaires

Dans cette section, des éléments issus de plusieurs niveaux (ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème et chronosystème) et ayant tous eu une influence positive sur les répondants sont discutés. En résumé, il est possible de retrouver à l'intérieur de l'ontosystème certaines caractéristiques propres à chaque étudiant, tels que la perception de leur réussite scolaire et l'estime de soi qui en découle. Le microsystème est composé des relations positives créées avec leurs camarades de classe et les enseignants. On peut retrouver dans le mésosystème les relations

et la collaboration existantes entre les milieux scolaires et la communauté d'Essipit dans le but d'améliorer les facteurs de persévérance scolaire des étudiants. L'exosystème est composé des différents facteurs structurels et organisationnels qui influencent la qualité de l'enseignement. Pour terminer, le chronosystème est représenté par l'évolution personnelle et scolaire des étudiants d'Essipit.

Dans le cadre de cette étude, ces derniers évaluent que leur parcours scolaire antérieur et leurs transitions entre les différents niveaux scolaires sont positifs. Tous considèrent que leur parcours (antérieur et actuel) est une réussite. Ceci est bénéfique pour leur avenir scolaire, car la persévérance est reliée à la fierté de la réussite scolaire (Bouteyre, 2004) et plus les étudiants ont une perception positive de leur cheminement et réussite scolaires, plus ils sont susceptibles de réussir et d'apprendre (Flore & Chaney, 1998; Montgomery, Minville, Winterowd, Jeffries & Baysden, 2000; Peacock, 2002). Cette auto-évaluation positive de leur parcours scolaire fait partie de l'ontosystème puisqu'ils évaluent leurs propres compétences scolaires. Côté (2009) explique qu'habituellement les transitions entre chaque niveau d'enseignement, et plus particulièrement celle vécue entre le primaire et le secondaire, amènent des difficultés scolaires. Or les répondants de cette étude n'ont pas éprouvé de difficultés lors de ces transitions. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les répondants ont poursuivi leurs études avec le même réseau social et les mêmes camarades de classe, ce qui a amené un sentiment de complicité entre eux et de sécurité résultant de l'effet de groupe. Les transitions scolaires ont donc été vécues plus aisément puisque les répondants pouvaient compter sur leurs amis pour traverser cette épreuve.

Par ailleurs, certains répondants ont mentionné avoir subi de l'intimidation lors de leur parcours scolaire, mais que cette difficulté a cessé lorsqu'ils ont changé de niveau scolaire. Malgré le fait

que l'intimidation amène souvent une baisse des résultats scolaires, de l'absentéisme ou des abandons scolaires (Patton, 2016), les répondants de la présente étude ayant subi de l'intimidation ne mentionnent pas avoir vécu de difficultés scolaires. Les répondants expliquent ces résultats par le fait qu'ils ont surmonté ces épreuves grâce au soutien de leurs amis, de leurs familles et à l'aide de la direction scolaire. De plus, ceux-ci expliquent que lorsqu'ils ont changé de niveau scolaire, ils ont pris la décision de ne plus se laisser intimider et ont affronté leurs persécuteurs, ce qui a mis fin à l'intimidation qu'ils vivaient. Cette évolution vécue pendant leur parcours scolaires et les différents services qu'ils ont utilisés sont en lien avec le chronosystème.

Par ailleurs, lors de leurs expériences au primaire, au secondaire et même dans certains cégeps comme celui de Chicoutimi et de Jonquière, les jeunes n'ont pas vécu de difficultés scolaires majeures. Ceci peut être expliqué par le fait qu'il existe une collaboration importante entre les différents établissements scolaires du Saguenay et la communauté autochtone d'Essipit. Effectivement, un échange important d'informations concernant les jeunes, leur persévérance scolaire, mais aussi les activités extrascolaires a été instauré. Cet échange d'informations est d'ailleurs possible grâce aux différents intervenants des milieux scolaires, comme les enseignants et la personne responsable des services aux étudiants autochtones, mais aussi grâce à la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit. D'ailleurs, ces différentes interactions et collaborations entre milieux différents relèvent du mésosystème.

Dans un autre ordre d'idée, pendant leur scolarité, tous les répondants déclarent avoir apprécié les différentes activités scolaires et parascolaires, les relations sociales qu'ils ont entretenues avec des camarades et l'ambiance en classe. Ceci est positif pour les étudiants, car le climat qui prévaut

à l'école est l'un des déterminants de la persévérance scolaire (Ménard, 2009). Ces facteurs peuvent être associés aux microsystèmes des jeunes persévérants.

Enfin, concernant les enseignants et l'enseignement, deux aspects ont été décrits. Plusieurs répondants ont évoqué les relations positives entretenues avec certains enseignants et les impacts positifs qu'elles ont eus sur leur appréciation de l'école et leur persévérance. Ceci concorde avec les écrits affirmant que de bonnes relations interpersonnelles sont liées à la poursuite des études, à la réussite scolaire et au développement des apprentissages (Dragon, 2007; Gauthier, 2005; Hampton & Roy, 2002; Presseau, Martineau, Bergevin & Dragon, 2006; Smith-Mohamed, 1998; Styres, 2008). Comme il a été mentionné précédemment, on peut conclure que les relations significatives développées avec les enseignants sont relatives aux microsystèmes. Cependant, deux répondants mentionnent que la qualité de l'enseignement reçu à l'école secondaire était inférieure aux normes scolaires puisqu'ils ont eu des difficultés lorsqu'ils ont poursuivi à un niveau supérieur. La qualité de l'enseignement relève en partie de l'exosystème puisqu'il s'agit d'un élément sur lequel l'individu ne peut agir, mais qui peut l'influencer positivement ou négativement. En effet, les répondants évoquent avoir vécu des difficultés et des retards scolaires importants dans certaines matières en raison du manque de qualification de certains enseignants remplaçants, par le choix du programme éducatif du milieu scolaire, mais aussi en raison du manque de personnel enseignant expérimenté en région éloignée. Bien que la qualité de l'enseignement puisse avoir un impact significatif sur la persévérance scolaire (Archambault, 2010), les répondants ont néanmoins semblé compenser ce manque par un redoublement d'efforts et de la persévérance dans leurs études.

6.2.4 Facteurs de protection sociaux

Selon plusieurs auteurs, le réseau social est un important facteur de protection en ce qui a trait à la persévérance scolaire. Celui-ci s'établit au niveau des microsystèmes. Ainsi, la disponibilité et le soutien des membres de l'entourage lors des périodes de stress, que ce soit des parents, des amis ou des enseignants (Terrisse & Larose, 2001 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004) et les relations positives et chaleureuses avec ceux-ci (Côté, 2009; Desmarais, 2010) influencent positivement la réussite et la persévérance scolaires. Dans la présente étude, les répondants estiment que le nombre de personnes composant leur réseau social est suffisant et que ces derniers jouent un rôle positif dans leur vie. De plus, ils estiment que leur réseau social rapproché est constitué de personnes en qui ils ont confiance et qui leur apportent du soutien, de l'écoute et de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. Les membres de leur réseau social ont donc un impact positif sur leur réussite scolaire, mais également sur la persévérance scolaire. De plus, la plupart des membres des réseaux sociaux des participants désirent eux aussi poursuivre leurs études. Cette situation fait en sorte que plusieurs répondants sont motivés à poursuivre leurs études, grâce à l'aide et à l'encouragement qu'ils reçoivent de leurs amis.

Maintenant que les différents facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux ont été abordés, il sera question des interventions mises en place dans la communauté d'Essipit et qui favorisent la persévérance et la réussite des étudiants de cette communauté.

6.3 Retombées des interventions mises en place au sein de la communauté d'Essipit qui favorisent la poursuite des études des jeunes d'Essipit

La communauté d'Essipit a mis en place plusieurs services afin d'encourager la persévérance scolaire et la diplomation de ses étudiants. Bien qu'ils aient des impacts à plusieurs niveaux (ontosystémiques, microsystémiques et chronosystémiques), ces services résultent de décisions positives prises dans des sphères qui ne sont pas fréquentées par les répondants (donc exosystémique). Plus précisément, il sera question des différents services de la communauté ayant une influence positive sur la persévérance scolaire comme le projet d'emploi étudiant, l'aide aux devoirs, le suivi offert par la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit et le financement accordé aux élèves autochtones pendant leurs études supérieures.

L'un des services évoqués par les répondants est l'emploi étudiant offert aux jeunes âgés de seize ans et plus qui obtiennent de bons résultats dans l'année scolaire en cours. Ce service leur permet d'obtenir un emploi rémunéré dans des domaines variés (centre touristique, pourvoirie, services de la communauté, etc.) sans avoir à effectuer des démarches de recherche d'emploi. Tel que mentionné précédemment, il comporte des avantages pour les étudiants, car le travail à temps partiel ou estival permet de développer le sens des responsabilités, de l'autonomie et permet également d'acquérir de nouvelles connaissances, de se familiariser avec le monde du travail et, ainsi, définir leurs aspirations professionnelles (Action Réussite, 2013).

Par ailleurs, l'aide aux devoirs offerte aux étudiants d'Essipit est également un service apprécié des répondants. Ce service est offert à tous les étudiants de la communauté d'Essipit, quel que soit le niveau scolaire atteint, et leur permet de recevoir, sur une base régulière, de l'aide et du soutien. Ce service joue un rôle majeur dans la réussite scolaire des étudiants notamment lorsque ceux-ci

rencontrent certaines difficultés (Perron, 2014). Les répondants ayant bénéficié de ce service estiment que ceci leur a permis d'acquérir des connaissances supplémentaires, mais également des méthodes d'apprentissage qui leur ont été utiles tout au long de leur parcours. Pour ces raisons, la personne responsable de l'aide aux devoirs a fait aimer l'école à au moins une répondante.

Le suivi offert par la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit est également apprécié par plusieurs répondants. En effet, celle-ci effectue un suivi pédagogique, un suivi d'assiduité scolaire et fournit de l'aide en cas d'urgence. Elle prévoit également de l'éducation culturelle, ce qui semble avoir une influence positive sur la réussite scolaire (Montpetit & Lévesque, 2004). Les étudiants se sentent aidés et écoutés lorsqu'ils ont recours à ce service, car la directrice les soutient dans leurs démarches lorsqu'ils rencontrent des difficultés scolaires ou extrascolaires. De plus, elle établit des liens entre et avec les jeunes en organisant et en participant à diverses activités culturelles.

Enfin, le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP) provenant d'Affaires autochtones et du Nord Canada (AANC) est un facteur important qui encourage ces jeunes à fréquenter un cégep ou une université. Ce soutien financier leur permet de poursuivre des études supérieures sans avoir à travailler et, donc, de diminuer leur stress relatif à des conditions financières précaires. La Fédération Canadienne des Étudiantes et Étudiants (FCÉE) (2013) explique d'ailleurs que cette même source de financement produit des résultats positifs puisqu'il permet aux étudiants autochtones de terminer leurs études. Les répondants mentionnent que cette aide financière leur permet de se concentrer sur leurs études sans avoir de tracas financiers. Le financement offert a donc un impact significatif, d'autant plus que plusieurs répondants ont reconnu que, sans ce dernier, il leur serait difficile de poursuivre leurs études.

Au-delà des services offerts, les valeurs de la communauté sont importantes aux yeux des répondants, car elles sont positives et encouragent la persévérance scolaire. Plusieurs d'entre eux se sentent fiers et valorisés lorsque leur persévérance et leur réussite sont reconnues par la communauté lors de divers événements. Les répondants ressentent que l'éducation est une valeur importante pour la communauté et ses membres et cela les motive à persévérer. Ceci concorde avec les écrits de Rousseau, Thivierge, Potvin et Brooks (2012) qui affirment que plus une communauté s'investit dans l'éducation, plus les effets seront positifs puisqu'elle permet de réduire le décrochage scolaire et l'absentéisme, mais aussi d'augmenter la réussite scolaire et la diplomation. De plus, les répondants se sentent valorisés et motivés à persévérer puisqu'ils ressentent que l'éducation a une valeur importante pour les membres de la communauté.

Les différents services, programmes et interventions mis en place dans la communauté d'Essipit peuvent être associés à différents systèmes mentionnés au sein du modèle bioécologique de Bronfenbrenner. Effectivement, en lien avec le macrosystème, il est possible d'y retrouver les valeurs de la communauté liées à la persévérance scolaire. La démonstration de ces valeurs se fait sous plusieurs formes, comme lors des remises des diplômes reconnaissant la performance scolaire et par le programme d'emploi étudiant offert aux jeunes ayant performé dans leurs études. D'ailleurs, selon le modèle bioécologique, le macrosystème est composé de l'ensemble des croyances et valeurs sociales du milieu influençant l'individu. Certains liens avec l'exosystème peuvent être établis, car les membres du Conseil de bande de la communauté d'Essipit placent l'éducation en priorité et mettent en place différents programmes et interventions. Pour sa part, la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit, par les suivis qu'elle effectue auprès des étudiants autochtones, agit sur la persévérance des jeunes à un niveau microsystémique,

en raison de la relation particulière qui se construit entre elle et l'étudiant. En lien avec le chronosystème, chaque jeune, durant son parcours scolaire, a rencontré des personnes significatives qui les ont encouragés à persévérer dans leurs études, comme la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit. Cette dernière intervient auprès de chaque jeune dans leur parcours scolaire, depuis le primaire jusqu'à l'université. De plus, à différents moments de leur parcours scolaire, les étudiants ont dit avoir utilisé de nombreux services de la communauté selon leurs besoins du moment comme l'aide aux devoirs, le programme d'emploi étudiant, mais aussi le suivi avec la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit. De ce fait, tous ces services utilisés se retrouvent liés au chronosystème.

Il est intéressant de rappeler que tous les systèmes sont reliés et que ce sont les multiples éléments de chaque système qui ont permis aux répondants de persévérer. La figure 3 permet d'illustrer les résultats les plus significatifs en fonction des différents systèmes.

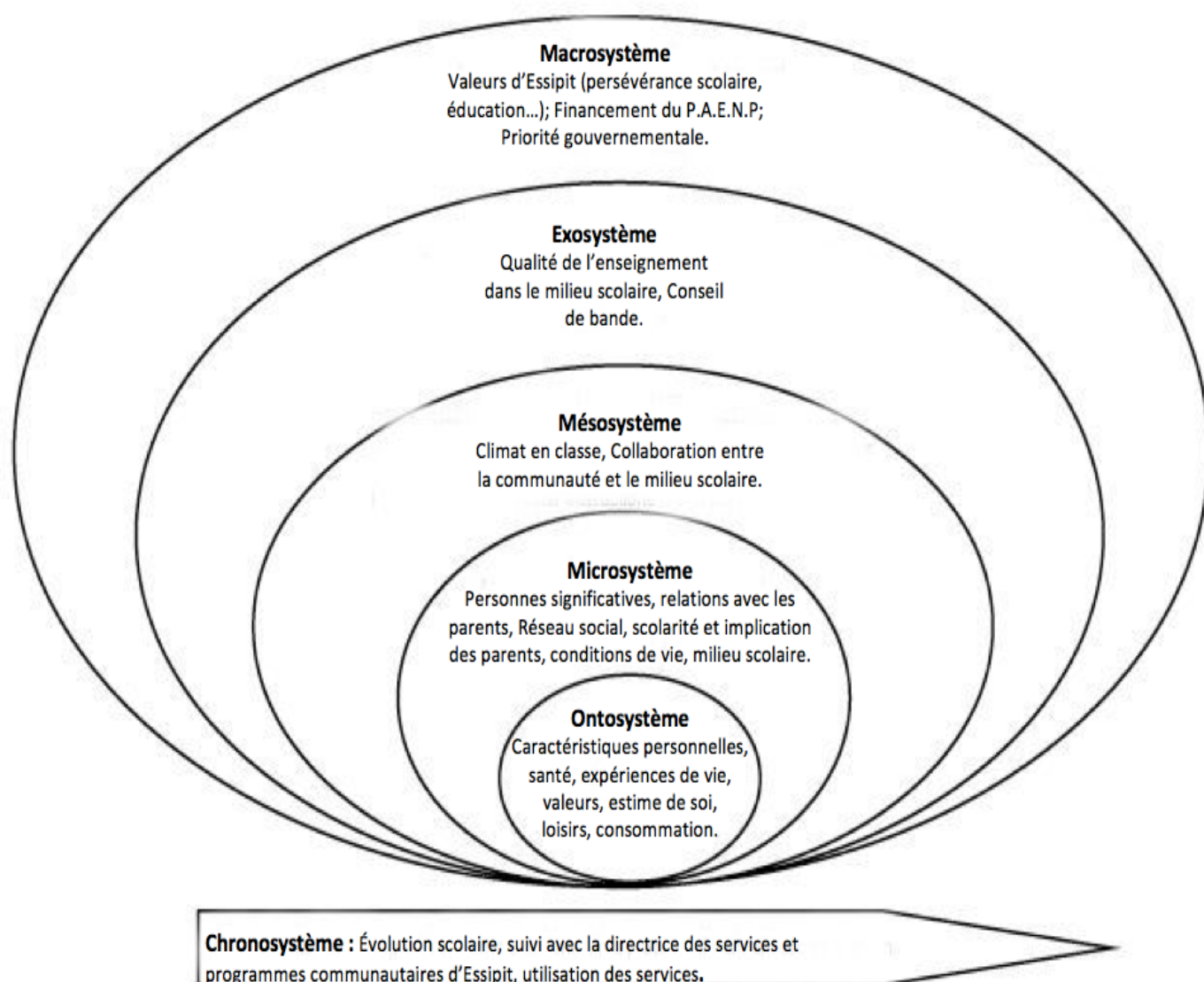
6.4 Pertinence, limites de l'étude et avenues de recherche

Bien que le taux de décrochage scolaire des élèves autochtones diminue au fil des ans, ce sujet demeure une problématique importante et encore peu étudiée. Selon Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2015b), il est indispensable de renforcer l'éducation chez les autochtones en réduisant les risques de vulnérabilité qui sont des obstacles à la réussite. Dans ce contexte, cette étude offre un apport scientifique pour les communautés autochtones, puisqu'il s'intéresse aux conditions de la réussite et de la persévérance de leurs membres.

Effectivement, cette étude aura permis de faire le constat suivant : le décrochage scolaire n'est pas une fatalité pour toutes les communautés autochtones du Québec. Les facteurs de protection en

lien avec la persévérance scolaire permettent à des jeunes de la communauté d'Essipit de persévérer tout au long de leurs études secondaires, collégiales ou universitaires. La figure no. 3 offre une synthèse de ces résultats.

Figure 3.
Les résultats de l'étude selon le modèle écologique de Bronfenbrenner



Cependant, certaines limites à l'étude sont à considérer. Ainsi, les résultats obtenus ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble des communautés autochtones, car chacune d'elles a ses propres réalités et ses propres problématiques tant sociales qu'économiques. Effectivement il est reconnu que la communauté d'Essipit a une situation économique privilégiée par rapport à d'autres communautés autochtones. Ainsi, le Conseil de bande gère plusieurs entreprises et des commerces qui emploient de nombreux membres de cette communauté leur assurant une source de revenu annuel leur permettant de subvenir amplement à leurs besoins. De plus, les autochtones demeurant à Essipit ont généralement établi des liens harmonieux avec les non-autochtones vivant à proximité. Comme les jeunes de la communauté d'Essipit fréquentent, dès leur primaire, des écoles gérées par le système d'éducation québécois, ceci peut contribuer à diminuer le risque du choc culturel dont parle Côté (2009) et Lévesque & Polèse (2015).

Il faut aussi mentionner que, dans le cadre de cette étude, l'échantillon est relativement restreint et homogène. Il est alors impossible d'affirmer avec certitude que ces répondants sont représentatifs du vécu de l'ensemble des étudiants féminins ou masculins poursuivant leurs études dans le but d'obtenir un diplôme qualifiant. Par ailleurs, les répondants qui ont accepté de participer à l'étude ont sensiblement le même statut social et il aurait été intéressant d'obtenir la participation de répondants provenant de différents milieux afin de pouvoir les comparer.

Une autre limite qui peut être relevée est l'influence que peut avoir l'étudiante-chercheuse sur les participants et sur les résultats. Effectivement, les étudiants qui ont accepté de participer à l'étude ont pu modifier leurs réponses dans l'objectif de satisfaire l'interviewer puisque celle-ci est aussi une étudiante de la communauté d'Essipit. De plus, tout au long de cette étude, l'étudiante-chercheuse, qui provient aussi de la communauté à l'étude, n'a modifié aucun résultat mais cet

aspect demeure toutefois l'une des limites de l'étude. Pour terminer, compte tenu du nombre peu élevé de participants, il est également difficile de savoir si la saturation des données a été atteinte. Cependant, comme le mentionne Morse (1995), la diversité et la richesse des données sont plus importantes que la quantité de données obtenues. Effectivement, l'homogénéité de l'échantillon permet au chercheur d'obtenir des résultats crédibles. De ce fait, les résultats obtenus demeurent intéressants et fournissent des informations pertinentes concernant la persévérance scolaire en milieu autochtone, et ce, malgré les limites mentionnées.

En ce qui a trait aux recherches futures, il semble pertinent de poursuivre les recherches sur l'identification des facteurs de protection liés à la réussite scolaire ainsi qu'à la persévérance. À ce titre, il serait intéressant de mener des études spécifiques sur des facteurs de protection précis, qu'ils soient personnels (l'influence des loisirs), familiaux (l'engagement scolaire des membres de la famille), scolaires (l'influence de l'établissement scolaire) ou sociaux (l'influence des pairs). Ceci permettra une meilleure compréhension des différents systèmes qui influencent positivement la persévérance scolaire en milieu autochtone.

De plus, il serait pertinent d'étudier l'influence des facteurs reliés à la culture autochtone et l'influence de ceux-ci sur la persévérance et la réussite scolaires chez les étudiants autochtones. Aussi, puisque chaque communauté a sa propre réalité et ses propres problématiques, il serait pertinent de réaliser une étude comparative de plusieurs autres communautés innue ou de d'autres nations autochtones, afin d'identifier ce qui les différencie en ce qui a trait aux facteurs de protection de la réussite et de la persévérance scolaires. De plus, il serait intéressant de recueillir le point de vue d'autres acteurs ayant un impact sur la persévérance scolaire, comme les parents, les enseignants et les intervenants ayant des contacts avec les étudiants autochtones. Enfin, les

pratiques de la communauté d'Essipit pourraient faire l'objet d'expérimentations au sein de différentes communautés autochtones du Québec par le moyen de recherches-action, afin de vérifier la pertinence de les mettre en place et d'identifier les conditions favorables à leur implantation.

6.5 Retombées pour la pratique du travail social

Les résultats de l'étude engendrent certaines retombées pour la pratique du travail social en milieu autochtone. À la lecture des résultats et de leur interprétation, il est possible de conclure que le travailleur social intervenant dans une telle situation doit pouvoir identifier les facteurs de risque et de protection en lien avec la persévérance scolaire. Pour ce faire, ce dernier se doit de collaborer avec les différents intervenants autochtones, comme les membres des Conseils de bande et les directrices des services et programmes communautaires.

D'ailleurs, on a pu constater que la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit joue un rôle d'intervenante pivot puisqu'elle est constamment en contact avec les étudiants de la communauté, leurs parents, les milieux scolaires et le Conseil de bande. Ce type d'intervention est un avantage considérable pour la communauté autochtone puisque cette personne influence positivement la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Effectivement, le rôle de cette intervenante pivot ressemble beaucoup à celui d'un travailleur social puisqu'elle collabore avec tous les acteurs pouvant avoir une influence sur la persévérance scolaire des étudiants. Elle doit également intervenir auprès des étudiants et effectuer un suivi scolaire rapproché et personnalisé, tout comme pourrait le faire un travailleur social.

Il a été démontré que les autres services et programmes de la communauté d'Essipit ont de l'influence sur la persévérance scolaire des étudiants autochtones de cette communauté. L'aide aux devoirs, le suivi offert par la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit, les reconnaissances de la performance scolaire, les emplois étudiants et le financement accordé pendant les études sont tous des programmes qui apportent des avantages sociaux, financiers, politiques, communautaires et institutionnels favorables. De ce fait, les interventions en travail social visant la persévérance scolaire en milieu autochtone pourraient aisément faire l'objet d'un plan d'intervention sur plusieurs niveaux, soit individuel et collectif. Les résultats démontrent effectivement que les facteurs de protection liés à la persévérance scolaire ne doivent pas uniquement se concentrer sur l'individu. D'ailleurs, l'exemple d'Essipit démontre l'importance qu'une communauté entière se mobilise pour la persévérance et la réussite scolaires de ses jeunes. En tant que travailleurs sociaux, il est donc important de réaliser des interventions collectives afin de favoriser une sensibilisation des milieux et amener l'adoption de ces valeurs propices à la persévérance scolaire.

Ainsi, pour favoriser la persévérance scolaire chez les autochtones, l'un des rôles des travailleurs sociaux consiste à développer des mécanismes de collaboration entre les différents services qui existent au sein des communautés afin de mettre en place des interventions multiples auprès des jeunes, des membres de leurs familles, des membres de leur réseau social ainsi qu'auprès du personnel scolaire. Il est donc primordial de développer et de favoriser des relations positives entre les différents acteurs ayant un impact sur les étudiants.

CONCLUSION

Lorsqu'il est question d'éducation, que l'on se réfère ou non au contexte autochtone, les premiers aspects abordés sont, souvent, reliés aux difficultés scolaires et aux facteurs qui augmentent les risques d'abandon et de décrochage scolaires. Ceci peut être expliqué par le fait que le décrochage et l'abandon scolaires amènent un lot de conséquences importantes et néfastes pour une très grande partie de la population. Celles-ci se situent à un niveau personnel, familial, social, économique et même sociétal. Ainsi, lorsqu'un jeune abandonne ou décroche, plusieurs acteurs autour de lui en subissent, eux aussi, les conséquences. C'est pourquoi, souvent lorsqu'il est question d'éducation, les aspects négatifs sont privilégiés.

Cependant, il ne faut pas se concentrer uniquement sur les aspects négatifs de cette problématique. En effet, il est nécessaire, voire essentiel, d'explorer les aspects positifs concernant l'éducation, comme les facteurs de protection qui empêchent le décrochage, ceux qui favorisent la persévérance et qui permettent d'augmenter la performance scolaire.

L'abandon scolaire, en milieu autochtone, a été étudié amplement au cours des années et ceci a permis d'accumuler un ensemble d'informations intéressantes et utiles. Cependant, depuis peu, il semble pertinent de documenter les facteurs de protection qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires chez les jeunes autochtones au Canada et au Québec.

Cette étude a donc permis, à sa façon, d'augmenter les connaissances actuelles sur les facteurs de protection qui favorisent la persévérance et la réussite scolaires dans les communautés autochtones. La particularité de cette étude réside dans le fait qu'il fut question des jeunes d'une communauté autochtone au Québec qui ont, selon les données fournies par le Conseil de bande, un faible taux d'abandon scolaire.

Les propos recueillis par les neuf participants ont permis d'identifier plusieurs facteurs de protection personnels, familiaux, scolaires et sociaux qui favorisent la persévérance scolaire. Les interventions mises en place par la communauté d'Essipit ainsi que les différents services offerts ont également été abordés puisqu'ils contribuent de manière importante à la persévérance scolaire. De plus, certaines motivations à persévérer ont été identifiées comme l'employabilité, la diplomation, l'acquisition de nouvelles connaissances, la pratique d'activités sportives et l'influence des tuteurs de résilience.

Dans le cadre de cette étude, plusieurs participants qui sont tous uniques et qui vivent des réalités parfois différentes ont été rencontrés. Cependant, ils ont tous un point en commun : la persévérance et la réussite scolaires. Tous avaient à cœur de persévérer dans leurs études et aucun n'a mentionné qu'il était envisageable de quitter ou d'abandonner ses études avant d'atteindre ses objectifs personnels. Cette étude a donc permis d'identifier ce qui est particulier à cette communauté et ce qui explique, en partie, les résultats positifs concernant la persévérance et la réussite scolaires des jeunes autochtones d'Essipit. Elle a également permis d'acquérir de nouvelles connaissances pratiques et théoriques sur le sujet, lesquelles permettront de mieux intervenir sur cette problématique.

BIBLIOGRAPHIE

Action Réussite. (2013). *La persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue : État de situation*. Document consulté le 06 juillet 2016 de <http://www.actionreussite.com/documents/medias/portrat-region.pdf>

Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (2010). *Native American students going to and staying in postsecondary education : An intervention perspective*. Los Angeles : Université de Californie.

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2010). *Élection des Conseils de Bande*. Document consulté le 01 août 2016 de <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100022181/1100100022182>

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2013). *Les Premières Nations au Canada*. Document consulté le 27 juin 2016 de <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1307460755710/1307460872523>

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2015a). *Les nations : Bande Innue Essipit*. Document consulté le 10 mai 2016 de https://www.aadnc-aandc.gc.ca/Mobile/Nations/profile_essipit-fra.html

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2015b). *Rapport sur les plans et les priorités de 2015-2016*. Document consulté le 05 septembre 2016 de <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1420651340132/1420653980474>

Affaires autochtones et du Nord Canada. (2014). *Histoire de réussite : Éducation*. Document consulté le 6 octobre 2016 de <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1307099687962/1307099824470>

Affaires autochtones et du Nord Canada. (2015). *Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*. Document consulté le 11 octobre 2016 de <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033682/1100100033683>

Affaires indiennes et du Nord Canada. (2005). *Évaluation du programme des écoles gérées par les bandes et le gouvernement fédéral*. Canada : Direction générale de l'évaluation et de la vérification interne.

Aman, C. L. (2006). Exploring the influence of school and community relationships on the performance of aboriginal students in British Columbia public schools. Thèse de doctorat inédite, Université de Colombie Britannique. Document consulté le 09 septembre 2016 de <http://circle.ubc.ca>

Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être un facteur de résilience ? *Empan*, 63(3), 30-39.

Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review* 5(2), 107-116.

Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3e Éd.). Boucherville : Gaëtan Morin et Louvain-la-Neuve, DeBoeck Université.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School : Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 402-409.

Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Hull : Développement des ressources humaines Canada.

Ayers, H., Clarke, D., & Murray, A. (1995). *Perspectives on Behaviour. A practical guide to effective interventions for teachers*. London : David Fulton Publishers.

Baeck, U.-D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(6), 549-563.

Barayandema, A., & Fréchet, G. (2011). *Les coûts de la pauvreté au Québec selon le modèle de Nathan Laurie*. CEPE : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion. Québec : Gouvernement du Québec.

Bazylak, D. (2002). Journeys to Success : Perceptions of five female aboriginal high school graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.

Bell, D. (2004). *Sharing Our Success. Ten Case Studies in Aboriginal Schooling*. Kelowna : Society for the advancement of excellence in Education. Document consulté le 10 septembre 2016 de <http://saee.ca>

Belpaire, F. (1993). Les racines de la collaboration éducateurs et parents dans le modèle systémique. Dans G. Gendreau, (Éd.), *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents* (pp. 173-213). Montréal : Éditions Sciences et Culture.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.

Bergstrom, A., Cleary, L. M., & Peacock, T. D. (2003). *The Seventh Generation: Native students speak about finding the good path*. Charleston : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Bériot, D. (2006). *Manager par l'approche systémique*. Paris : Éditions d'organisation.

Boily, C. (2000). *Guide pratique de d'analyse systémique*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.L., & Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35(1), 3-22.

Bouchard Collard, I. (2011). *Le rôle du soutien social dans la capacité d'autonomisation des femmes âgées de 55ans et plus atteintes de multimorbidité*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Bougie, E., Kelly-Scott, K., & Arriagada, P. (2013). *Expériences au chapitre de l'Éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuits et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Document consulté le 10 novembre 2016 de <http://www.statcan.gc.ca>

Bourdon, S., & Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : fiches descriptives. Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.

Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.

Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.

Bouteyre, E. (2010). *La résilience scolaire*. France : Université de Rouen.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. Dans R. Tessier, & G. M. Tarabulsy (Éds), *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 9-58). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Édition Retz.

Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte, & J.-P. Deslauriers (Éds), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (pp. 141-157). Québec : Presses de l'Université Laval.

Caron-Bouchard, M., & Renaud, L. (2010). Un modèle dynamique interactif écosocial pour mieux comprendre l'apport des médias dans le façonnement des normes sociales en matière de santé. Dans L. Renaud (Éd.), *Les médias et la santé : de l'émergence à l'appropriation des normes sociales* (pp. 9-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et Parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Castellano, M. B., Davis, L., & Lahache, L. (2000). *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*. Vancouver : UBC Press.

Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y., & Bronsard, G. (2011). L'enfance et l'adolescence in situ : facteurs environnementaux facilitateur et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques psychologiques*, 18(4), 353-372.

Chevrier, J. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la recherche des données*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Commission en Éducation des Premières Nations. (2015). *Bienvenue sur le site web du Conseil en Éducation des Premières Nations*. Document consulté le 10 janvier 2017 de www.cepn-fnec.com/index.aspx

Commission Royale sur les Peuples Autochtones. (1996). *À l'aube d'un rapprochement : points saillants du Rapport de la Commission Royale sur les peuples autochtones*. Ottawa : Ministre des approvisionnements et Services Canada.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2006). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.

Conseil de la Première Nation des Innus Essipit. (2013). *Essipit : Pour nos pères et nos enfants*. Document consulté le 02 février 2017 de <http://www.innu-essipit.com/index2.php>

Conseil de la Première nation des Innus Essipit. (2015). Rapport annuel. *Conseil de la Première nation des Innus Essipit : Pour nos pères et nos enfants*, 2015, 1-50.

Conseil en éducation des Premières Nations. (2002). Trente ans de lutte et de réalisation 1972-2002. Constat des Premières Nations concernant la prise en charge des services éducatifs. *Conseil en éducation des Premières Nations*, Wendake, 2002, 1-46.

Conseil en éducation des Premières Nations. (2015). *Mission, mandat et vision*. Document consulté le 23 janvier 2017 de <http://www.cepn-fnec.com/index.aspx#Mission>

Conseil national du bien-être social. (2000). *La justice et les pauvres*. Ottawa : Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Conseil National du bien-être social. (2007). Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes métis, Inuits et des Premières Nations. *Conseil national du bien-être social*, 127, 1-141.

Conyne, I., & Cook, E. P. (2004). *Ecological counseling: an innovative approach to conceptualizing person-environment interaction*. Alexandria : American Counselling Association.

Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service social*, 54(1), 41-54.

Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2013-2014). *Rapport annuel 2013-2014 : Soyons complices de sa réussite*. Document consulté le 12 décembre 2016 de http://www.crepas.qc.ca/userfiles/file/RA2013-2014FinalBR_959_1.pdf

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2015a). *Journées de la persévérance scolaire 2015 : Présentation*. Document consulté le 26 novembre 2016 de <http://www.crepas.qc.ca/section/220-pr%E9sentation>

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2015b). *CRÉPAS : Mission*. Document consulté le 24 octobre 2016 de <http://www.crepas.qc.ca/13-mission>

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2015c). *ABC de la persévérance : déterminants. Quelques définitions*. Document consulté le 16 novembre 2016 de http://www.crepas.qc.ca/69-quelques_d%E9finitions

Delcourt, J. (1989). Le décrochage et l'exclusion scolaires. *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, 24(10), 5-13.

Demmert, W. G. JR. (2001). *Improving Academic Performance among Native American Students : A Review of Research Literature*. Charleston : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Desmarais, D. (2010). *L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des 16-20 ans au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Paris 8.

Donnadieu, G., Durand, D., Neel, D., Nunez, E., & Saint-Paul, L. (2003). *L'approche systémique : de quoi s'agit-il?* Document consulté le 03 mars 2017 de <http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf>

Dornbush, S. M., Mounts, N., Lamborn, S. D. et Steinberg, L. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.

Dragon, J.-F. (2007). *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtones : l'expérience d'élèves d'une communauté québécoise*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4, oct.-déc.), 511-532.

Duchesne, K., & Thomas, D. (2005). *Le décrochage scolaire dans la commission scolaire de Rouyn-Noranda*. Rouyn-Noranda : Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés.

Duckenfield, M., Hamby, J. V., & Smink, J. (1990). *Effective strategies for dropout prevention: twelve successful strategies to consider in a comprehensive dropout prevention program*. Clemson : National Dropout Prevention Center.

Dumas, L. (1999). Aperçu de la situation scolaire autochtone. *Rencontre*, 21, 12-14.

Eberhard, D. R. (1989). American Indian education : a study of dropouts, 1980-1987. *Journal of American Indian education*, 29(1), 32-40.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Finding from a National Study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-373.

Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.

Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C.A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation : Similar and differential effects across ethnic group. *Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35.

Fédération canadienne des étudiantes et étudiants. (2013). *Financement des étudiantes et étudiants autochtones*. Document consulté le 10 octobre 2016 de <http://dev.cfswpnetwork.ca/wp-content/uploads/sites/71/2015/09/Factsheet-2013-11-AboriginalEd-FR.pdf>

Ferland, M. (1994). L'influence des facteurs sociaux sur la santé et le bien-être. Dans L. Lemieux, P. Bergeron, C. Bégin, & G. Bélanger (Éds), *Le système de santé au Québec : organisations, acteurs et enjeux* (pp. 53-72). Québec : Les presses de l'université Laval.

Flore, C. L., & Chaney, J. M. (1998). Factors influencing the pursuit of educational opportunities in American Indian students. *The Journal of the National Center American Indian and Alaska Native Programs*, 8, 50-59.

Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Fortin, P. (2008). *Les sans-diplôme au Québec : Portrait d'ensemble*. Montréal : Présentation UQAM.

Fulford, G. (2007). *Sharing our success. More Case Studies in Aboriginal Schooling Kelowna: Society for the advancement of Excellence in Education*. Document consulté le 20 décembre 2016 de <http://saee.ca>

Gagnon, C., & Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue carriérologie*, 10, 305-330.

Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery : Presses de l'université du Québec.

Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation scolaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi.

Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 78-103.

Gauthier, R. (2015). Ce que persévérer veut dire pour de jeunes autochtones inscrits aux études supérieures. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 96-99.

Gauthier, R., & Minier, A.-L. (2015). Persévérance et réussite scolaires chez les premiers peuples : État d'avancement des savoirs et des expériences. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 4-5.

Gilmore, J. (2010). *Tendance du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs*. Document consulté le 20 septembre 2016 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>

Girard, J., & Vallet, M. (2015). La réussite éducative : les solutions au-delà de l'école. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 26-28.

Gouvernement du Canada. (2016). *Chapitre 3 – Un avenir meilleur pour les peuples autochtones : Améliorer l'éducation primaire et secondaire des enfants des Premières Nations*. Document consulté le 07 août 2016 de <http://www.budget.gc.ca/2016/docs/plan/ch3-fr.html>

Gouvernement du Québec. (2011). Amérindiens et Inuits : Portrait des nations Autochtones du Québec. *Secrétariat aux affaires autochtones, 1*, 1-63.

Gouvernement du Québec. (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010. *Bulletin statistique de l'éducation, 42*, 1-26.

Hampton, M., & Roy, J. (2002). Strategies for facilitating success of First Nations students. *The Canadian journal of Higher Education, 32*, 1-28.

Hankivsky, O. (2008). Estimation des coûts du décrochage scolaire au Canada: Sommaire. *Conseil Canadien sur l'apprentissage, 1*, 1-7.

Hawthorn Harold, B., & Tremblay, M.-A. (1966). *Étude sur les indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, première partie*. Ottawa : Direction générale des affaires indiennes.

Hawthorn Harold, B., & Tremblay, M.-A. (1967). *Étude sur les indiens contemporains du Canada : besoins et mesures d'ordre économique, politique et éducatif, deuxième partie*. Ottawa : Direction générale des affaires indiennes.

Henry, K. L., Cavanagh, T. M., & Oetting, E. R. (2011). Perceived parental investment in school as a mediator of the relationship between socio-economic indicators and educational outcomes in rural America. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(9), 1164-1177.

Institut national de la recherche scientifique. (2004). *Quand les Autochtones réussissent à l'école*. Québec : Université du Québec.

Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro, & C. Gagnon (Éds), *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 117-163). Montréal : Presses de l'Université du Québec à Montréal.

Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des premières nations au Québec : le cas d'étudiants de l'université du Québec à Chicoutimi*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi.

Joncas, J.-A., & Lavoie, C. (2015). Pour une meilleure compréhension de l'expérience scolaire atypique de persévérants universitaires des premières nations à l'UQAC. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak, 1*, 17-19.

Jérôme, L., & Sibomana, F. (2005). Les réalités et les défis pour les jeunes en milieux inuit et autochtones contemporains. *Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones*, 1, 1-27.

Kiuna. (2017). *Approche pédagogique*. Document consulté le 10 janvier 2017 de http://kiuna-college.com/fr/?page_id=221

Kroes, G. (2008). *Les jeunes Autochtones du Canada : Nouveaux enjeux, priorités de recherche et incidences politiques*. Canada : Affaires indiennes et du Nord Canada.

Lainé, A. (2015). L'aide aux devoirs : un exemple de soutien communautaire pour les jeunes autochtones et leur famille initié par le regroupement des centres d'amitié autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 23-25.

Landry Balas, L. (2008). *L'approche systémique en santé mentale : Nouvelle édition revue et augmenté*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Revue pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.

Larose, F. (1993). Culture ou environnement? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez les Amérindiens québécois. *Enfance*, 46(3), 317-332.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux Innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-234.

Lecomte, J. (2005). Les caractéristiques des tuteurs de résilience. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 22-25.

Lecomte, J. (2006). La résilience après maltraitance, fruit d'une interaction entre l'individu et son environnement social. *Les cahiers psychologie politique*, 8, Janvier 2006.

Lecomte, J. (2010). *La résilience : se reconstruire après un traumatisme. La rue? Parlons-en!* France : Éditions Rue d'Ulm.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Léger. (2013). *Sondage de la Fondation Lucie et André Chagnon sur la valorisation de l'éducation et de la persévérance scolaire*. Document consulté le 13 septembre 2016 de http://www.fondationchagnon.org/media/82840/sondage_valorisation_education_2013.pdf

Lévesque, C., & Polèse, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces Canadiennes. *Cahiers DIALOG, 1*, 1-241.

Lewin, K. A., Adams, D. K., & Zener, K. E. (1935). *A dynamic theory of personality : Selected papers*. New York : McGraw-Hill.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park : Sage Publications.
Loiselle, C. G. (2007). *Canadian essentials of nursing research*. Philadelphia : Lippincott Williams & Wilkins.

Lugan, J.-C. (2009). *La systémique sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Maltais, D., Pouliot, E., Perron, M., & Veillette, S. (2009). *Parcours de vie et parcours scolaire des jeunes de moins de 18 ans fréquentant un centre d'éducation des adultes*. Chicoutimi : Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi & Consortium régional de recherche en éducation.

Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M., & Connelly, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Rouyn-Noranda : Laresco.

Marcotte, D., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Marcotte, J., Lachance, M.-H., & Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Revue canadienne de l'éducation, 34*(4), 135-137.

Mark, J. (1995). L'intervention en milieu autochtone. Jeunes adultes et précarité : contraintes et alternatives. *Actes du colloque, 1*, 167-169.

Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les Cahiers de l'actif, 308/309*, 9-27.

Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Québec : Gaétan Morin.

Ménard, J. (2009). *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*. Document consulté le 03 septembre 2016 de http://www.reseaeussitemontreal.ca/IMG/pdf/fiche_04_couts.pdf

- Miles, M., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Miller, J. G. (1978). *Living systems*. New-York : McGraw-Hill.
- Minde, R., & Minde, K. (1995). Socio-cultural determinants of psychiatric symptomatology in James Bay Cree children and adolescents. *Canadian Journal of psychiatry*, 40(6), 304-312.
- Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada. (2015). *Peuples et collectivités autochtones*. Document consulté le 13 novembre 2016 de <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100013785/1304467449155>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Évaluation du programme. Programme Aide aux devoirs*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, 30, 1-27.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec. *Gouvernement du Québec, direction des statistiques et des études quantitatives*, 7, Septembre 1998.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Québec : Éditions France-Amérique.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement : Effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online : Research in Middle Level Education*, 31(10), 1-11.
- Moldoveanu, M. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieu défavorisés*. Rapport de recherche programme actions concertés, Université du Québec à Montréal.
- Monane, J. (1967). *A Sociology of Human Systems*. New-York : Appletôn-Century-Crofts.
- Montgomery, D., Minville, L. M., Winterowd, C., Jeffries, B., & Baysden, F. M. (2000). American Indian College Students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 6(4), 387-398.
- Montpetit, C., & Lévesque, C. (2004). *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 1*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Montpetit, C., & Lévesque, C. (2005). *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école. Une enquête à Betsiamites – Phase 2*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.

- Moore, J.-P. (2003). Profil comparatif des délinquants des Premières Nations, métis, Inuits et non-autochtones sous responsabilité fédérale. *Direction de la recherche : Service correctionnel du Canada, 1*, 1-54.
- Moore, J.-P., & Trevethan, S. (2003). Profil des délinquants métis, Inuits et des Premières Nations incarcérés dans les établissements fédéraux. *Direction de la recherche : Service correctionnel du Canada, 1*, 30-33.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research, 5*(2), 147-149.
- Morval, J. (1995). Introduction à la psychologie de l'environnement. *Psychologie et Sciences Humaines, 99*, 1-192.
- Mosher-Rae, J. (2001). *Perceptions of Education: Voices from an Isolated Reserve Community in Northern Canada*. Mémoire de maîtrise inédit, Lakehead University.
- Moss, E. (2009). Réussite scolaire à l'adolescence : l'importance du lien d'attachement à la mère. *Résultats de recherche : La persévérance et la réussite scolaire, 19 à 41*, 67-70.
- Nametau Innu. (2010). *Essipit*. Document consulté le 27 juillet 2016 de <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/nation/detail/64>
- O'Connor, K. B. (2009). *Puzzles Rather than Answers: Co-Constructing a Pedagogy of Experiential, Place Based and Critical Learning in Indigenous Education*. Thèse de doctorat inédite, McGill University.
- Office québécois de la langue française. (1977). *Charte de la langue française*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. (2012). Repères pour un débat sur l'intervention précoce. *Nouvelles Pratiques Sociales, 1*, 84-89.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse thématique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Patton, S. (2016). *Étude exploratoire de l'incidence de l'intimidation sur le parcours scolaire et la construction identitaire d'étudiants universitaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Laval.
- Peacock, R. B. (2002). *The Perceptions and Experiences of American Indian High School graduates and Dropouts*. Thèse de doctorat inédite, Université du Minnesota.

Peck, S. C., Roeser, R. W., & Zarrett, N. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents : Variable- and pattern-centered approaches. *Journal of social issues*, 64(1), 135-155.

Perron, M. (2014). Mobiliser les communautés pour la persévérance scolaire : du diagnostic à l'action. *Persévérance et réussite scolaires chez les Premiers Peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 1- 7.

Perron, M., & Côté, É. (2015). Mobiliser les communautés pour la persévérance scolaire : du diagnostic à l'action. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples : Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 12-16.

Pérusse, D. (2007). *Les autochtones vivant hors réserve et le marché du travail : estimations de l'Enquête sur la population active*. Document consulté le 10 octobre 2016 de <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-588-x/2008001/aftertoc-aprestdm1-fra.htm>

Pires, A. (2004). *La recherche qualitative et le système pénal Peut-on interroger les systèmes sociaux?* Document consulté le 12 décembre 2016 de http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/rech_qual_systeme_penal/rech_qual_systeme_penal.html

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*, 1, 1-80.

Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Éditions. G. Morin.

Presseau, A. (2009). Soutenir la réussite des jeunes autochtones à risque. *Résultats de recherche : La persévérance et la réussite scolaire*, 19 à 41, 75-78.

Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C., & Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche, CRIFPE.

Projet Partenaires : pour la réussite éducative en Estrie. (2012). *Facteurs de risque et de protection : Décrochage scolaire*. Document consulté le 03 septembre 2016 de http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Outils/Facteurs_de_risque_et_de_protection_web-PREE.pdf

Projet partenaires : pour la réussite éducative en Estrie. (2012). *Quelques définitions pour s'y retrouver...* Document consulté le 17 juillet 2016 de http://www.reussiteeducativeestrie.ca/fr_n/page/17/w/quelques-definitions/

Renaud, L., & Lafontaine, G. (2011). *Guide pratique : Intervenir en promotion de la santé à l'aide de l'approche écologique*. Montréal : Édition Partage, Réseau francophone international pour la promotion de la santé.

Réunir Réussir. (2010). *Les déterminants de la persévérance retenus par R2*. Document consulté le 20 juin 2016 de http://www.crepas.qc.ca/userfiles/libraries/1298490906determinants_PS_capsule_vulgarisation_R2.pdf

Richards, J. (2011). L'éducation des autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative. *Cahiers sur l'éducation*, 328, 1-22.

Robertson, A., & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.

Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuits. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 1-100.

Rousseau, M., Thivierge, J., Potvin, P., & Brooks, S. (2012). *La relation École-Famille-Communauté et la persévérance scolaire : une recension des écrits*. Recension des écrits inédits, Cégep de Jonquière & Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M., & Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école...et la vie! *Éducation et Francophonie*, 38(1), 154-177.

Roy, N. (2006). *Le profil d'apprentissage de l'élève Innu*. Sept-Îles : Institut Tshakapesh.

Roy, N. (2007). Un psychoéducateur averti en vaut deux ! : intervenir en milieu scolaire autochtone Innu. *En pratique de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*, 7, Juin 2007.

Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives*, 7, 64-79.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbush, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283-299.

Salem, G. (2009). *L'approche thérapeutique de la famille*. Paris : Éditions Masson.

Saloin, G. (2013). *La lutte contre le décrochage scolaire: une priorité pour la population*. Document consulté le 05 août 2016 de <http://www.academos.qc.ca/blogue/dcrochage-scolaire>

Sande, A. V. D., Beauvolsk, M.-A., Renaud, G., David, A.-M. L., & Hubert, G. (2002). *Le travail social : Théories et pratiques*. Québec : Gaétan Morin Éditeur.

Santé et Services sociaux Québec. (2015). *Jeunes en difficultés : Services et programme*. Document consulté le 27 septembre 2016 de http://msss.gouv.qc.ca/sujets/prob_sociaux/jeunesdifficulte.php

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.

Sbarrato, N. (2005). L'éducation dans les communautés autochtones au Québec. Du système d'écoles résidentielles à l'espoir contemporain. *Revue internationale d'études québécoises*, 8(2), 261-278.

Secrétariat aux affaires autochtones. (2001). *Les Amérindiens et les Inuits du Québec. Onze nations contemporaines*. Québec : Gouvernement du Québec.

Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. (2007). *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec.

Sharpe, A., Arsenault, J.-F., Lapointe, S., & Cowan, F. (2009). *The Effect of Increasing Aboriginal Educational Attainment on the Labour Force Output and the Fiscal Balance*. Pour le Centre d'étude des niveaux de vie. Document consulté le 06 août 2016 de <http://www.csls.ca/reports/csls2009-3.pdf>

Sherman, R. Z., & Sherman, J. D. (1991). *Dropout prevention strategies for the 1990's*. Washington : Pelavin Associates.

Sioui, B., Beaulieu, A., Legault, L., Lessard, D., Delisle, K., Veillette, M., & Aubert, A. (2011). *Persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue : la perspective des jeunes autochtones de 14-24 ans*. Rapport de recherche inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Smith, D. (1999). Educating inner-city aboriginal students : the significance of culturally appropriate instruction and parental support. *McGill Journal of education*, 34, 155-171.

Smith-Mohamed, K. (1998). Role Models, Mentors, and Native Students: Some implications for educators. *Canadian Journal of Native Education*, 22, 238- 259.

Soucy, V. (2004). *La réalité socio-éducative des jeunes autochtones et les pratiques d'orientation en fonction du contexte*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The journal of early adolescence*, 26(4), 456-490.

Statistique Canada. (2011). *Enquête nationale auprès des ménages*. Statistique Canada, Ottawa, no 99-012-X2011046 au catalogue. Document consulté le 25 août 2016 de <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rpfra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=0&PID=105611&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=1&SUB=0&Temporal=2013&THEME=96&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF>

Statistique Canada. (2012). *Essipit, Québec (Code 2495802) et La Haute-Côte-Nord, Québec (Code 2495) (tableau)*. Profil du recensement, Recensement de 2011, produit no 98-316-XWF au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 24 octobre 2012. Document consulté le 27 juillet 2016 de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Statistique Canada. (2013). *Faits saillants pour la communauté de Essipit*. Document consulté le 26 août 2017 de <http://www12.statcan.ca/english/Profil01/CP01/Details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=CSD&Code1=2495802&Geo2=PR&Code2=24&Data=Count&SearchText=essipit&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=>

Statistique Canada. (2014). *Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada*. Document consulté le 26 juin 2016 de http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/99-012-x2011003_3-fra.cfm

Styres, S. D. (2008). Relationships: An indigenous transnational research paradigm. *Canadian Journal of Native Education*, 31, 293-322.

Tarabulsky, G. M., Provost, M. A., Drapeau, S., & Rochette, E. (2008). *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Taylor, D. M., Crago, M. B., & McAlpine, L. (1993). Education in Aboriginal Communities: Dilemmas around empowerment. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 176-183.

Terrisse, B., & Larose, F. (2001). La résilience : Facteurs de risque et facteur de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, École/Famille : Quelle médiation ?*, 14, 129-172.

Tessier, R. (1989). *Pour un paradigme écologique*. Québec : Éditions Hurtubise.

Timmons, V. (2009). *Retention of Aboriginal Students in Post-secondary Institutions in Atlantic Canada: An Analysis of the Supports Available to Aboriginal Students*. Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.

Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles Générations*, 6, Printemps 2007.

Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., & Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke.

Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Von Bertalanffy, L. (1973). General System Theory. *General Systems*, 1, 1-10.

Walmsley, C. (2001). *The social representations of child protection practice with Aboriginal children*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Wehlage, G. G., & Rutter, R. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.

Wesley-Esquimaux, C. C., & Smolewski, M. (2004). *Historic Trauma and Aboriginal Healing*. Ottawa : The Aboriginal Healing Foundation.

Widdowson, F., & Howard, A. (2013). *Approaches to Aboriginal Education in Canada : Searching for Solutions*. Edmonton : Brush Education.

ANNEXES

ANNEXE 1 – FICHE SIGNALÉTIQUE

Numéro du sujet : _____

Date : _____

Fiche signalétique**Projet de recherche : La poursuite des études SECONDAIRES ET POST-SECONDAIRES
chez les jeunes Autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?****Informations générales :**

1 - Es-tu ?

☐ Un garçon☐ Une fille

2 - Quel âge as-tu ? _____

3a - Combien as-tu de frères _____

Vis-tu avec eux ?

☐ Oui☐ Non

3b) Combien as-tu de demi-frères _____.

Vis-tu avec eux ?

☐ Oui☐ Non

4a - Combien as-tu de sœurs _____

Vis-tu avec elles ?

☐ Oui☐ Non

4b) Combien as-tu de demi-sœurs ?

Vis-tu avec elles ?

☐ Oui☐ Non

5 - Dans quelle municipalité ou arrondissement vis-tu présentement ?

☐ Essipit☐ Les Escoumins☐ Grandes-Bergeronnes☐ Tadoussac☐ Arrondissement de Chicoutimi☐ Jonquière☐ La baie☐ Autre, précisez : _____

6 - Dans quel type d'endroit vis-tu présentement ?

- ☐ Dans un appartement
☐ En chambre
☐ En chambre au cégep ou à l'université
☐ Dans une maison unifamiliale
☐ Autre, précisez : _____

7 – Avec qui vis-tu présentement ?

- ☐ Avec mes parents
☐ Avec des membres de ma famille

Précise lesquels : _____

- ☐ En colocation,

Précise avec qui tu vis : _____

- ☐ Seul

☐ Autre, précise : _____

Informations concernant ta vie professionnelle :

8 - Présentement, occupes-tu un emploi rémunéré?

- ☐ Oui (continue à la question 8b)
☐ Non (continue à la question 9)

8b – En général, combien d'heures travailles-tu par semaine?

8c – Comment trouves-tu ton emploi actuel?

- ☐ Très satisfaisant
☐ Plutôt satisfaisant
☐ Plutôt insatisfaisant
☐ Très insatisfaisant

Informations scolaires :

9 - Quel est ton niveau scolaire actuellement?

- ☐ Secondaire IV
☐ Secondaire V
☐ Première année de cégep
☐ Deuxième année de cégep
☐ Troisième année de cégep
☐ Première année d'université
☐ Deuxième année d'université
☐ Troisième année d'université
☐ Autre, précisez : _____

10 - Quel est le dernier diplôme que tu as obtenu?

- ☐ Diplôme d'étude secondaire
☐ Diplôme d'étude professionnelle
☐ Diplôme d'étude collégiale
☐ Diplôme universitaire de premier cycle (Certificat, Bac)
☐ Diplôme universitaire de deuxième cycle (Maîtrise)
☐ Diplôme universitaire de troisième cycle (Doctorat)
☐ Autre, précise : _____
-

11 - Comment considères-tu ton rendement scolaire actuel (résultats)?

- ☐ Très satisfaisant
☐ Plutôt satisfaisant
☐ Plutôt insatisfaisant
☐ Très insatisfaisant

12 - Jusqu'à quel point chacune des affirmations suivantes reflète actuellement ta réalité d'étudiant ?

	Pas du tout	Un peu	Beaucoup
a) Je suis souvent en conflit avec les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je me mets facilement en colère contre les enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Parfois, j'ai l'impression d'être traité injustement par les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Il faut beaucoup d'énergie à un enseignant pour discuter et négocier avec moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) En général, je n'aime pas les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Je ne me sens pas respecté par les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Informations concernant ta vie sociale :

13 - Combien as-tu de très bons amis ou de confidents sur qui tu peux toujours compter? :

14 - Comment trouves-tu ta vie sociale actuelle?

- ☐ Très satisfaisante
☐ Plutôt satisfaisante
☐ Plutôt insatisfaisante
☐ Très insatisfaisante

15 - Parmi tes meilleurs amis, y'en a-t-il qui... ?

	Oui	Non
a) Ont abandonné leurs études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Songent à abandonner leurs études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pensent poursuivre leurs études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Estiment que les études sont très importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Estiment que les études ne sont pas du tout importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Informations sur ta vie familiale :

16 - Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par tes parents?

	Mère	Père
Primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collégial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universitaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne sais pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 - Quelle est la principale occupation de ta mère et de ton père?

	Mère	Père
Emploi rémunéré à temps plein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emploi rémunéré à temps partiel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aux études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Travailleurs saisonniers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la maison pour s'occuper des enfants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la recherche d'un emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À la retraite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sans emploi de façon permanente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ne s'applique pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 - Depuis le début de tes études scolaires, est-ce que ta mère et ton père (s'il y a lieu) ont adopté les comportements suivants concernant ta formation?

	Mère	Père
a) Te questionner à propos de tes cours, activités, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Te féliciter pour tes réalisations (résultats d'examens, travaux scolaires, autres activités.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) T'encourager dans tes études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) T'interroger à propos de tes résultats scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Discuter avec toi de tes projets d'avenir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Dire qu'une formation, c'est important pour ton avenir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Discuter avec toi de l'actualité ou d'une émission de télévision portant sur un sujet scientifique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 - Es-tu satisfait de la communication avec tes parents?

- ☐ Très satisfaisante
☐ Plutôt satisfaisante
☐ Plutôt insatisfaisante
☐ Très insatisfaisante

20 - Jusqu'à quel point tes parents trouvent-ils/trouvaient-ils important que tu obtiennes ton diplôme d'études secondaires?

- ☐ Très important
☐ Assez important
☐ Pas très important
☐ Pas important du tout
☐ Je ne sais pas

21 - Jusqu'à quel point tes parents trouvent-ils/trouvaient-ils important que tu poursuives tes études après l'obtention de ton diplôme d'études secondaires?

- ☐ Très important
☐ Assez important
☐ Pas très important
☐ Pas important du tout
☐ Je ne sais pas

Merci beaucoup de ta précieuse collaboration.

ANNEXE 2 – GUIDES D’ENTREVUES

Guide d'entrevue pour le projet de recherche
La poursuite des études SECONDAIRES ET POST-SECONDAIRES chez les jeunes
Autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?
Étudiants provenant d'une école secondaire

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude qui vise à dresser le portrait des jeunes autochtones d'Essipit qui poursuivent des études secondaires ou post-secondaires. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras, demeurera confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire de consentement, il sera impossible de retracer le nom des participants dans le mémoire de maîtrise et les articles que nous pourrions produire à la suite de la réalisation de cette étude. Si nous faisons aussi des communications scientifiques dans des congrès, aucun nom de participants ne sera nommé. Cette entrevue ne comprend que des questions ouvertes qui te permettent de t'exprimer librement. Certaines des questions portent sur ton parcours scolaire depuis que tu as commencé à fréquenter l'école secondaire, d'autres abordent ton vécu individuel, tes forces et les éléments que tu souhaiterais améliorer chez toi, tes relations avec les membres de ta famille et tes amis. Les dernières questions abordent plus ton vécu d'élève actuel. Il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse. Ce qui compte, c'est que tu t'exprimes librement.

Avant de te poser la première question, nous avons besoin que tu lises et que tu signes le formulaire de consentement qui prouve que tu veux bien participer à notre étude. Tu es encore libre après la lecture de ce formulaire d'accepter ou de refuser de participer à l'étude sans encourir aucun inconvénient.

Section I : GÉNÉRAL **Vie personnelle**

Le répondant en tant qu'individu

Je vais commencer par te demander de te décrire en tant que personne

- Qualités/défauts et forces/faiblesses
- Estime personnelle
- Caractère/ Personnalité
- Façon d'affronter les événements difficiles
- Communication des émotions
- Façon d'être avec les gens
- Passes-temps
- Consommation de drogues et d'alcool

- Quelles sont les difficultés que tu as vécues ou que tu vis encore ? Et comment fais-tu ou comment as-tu fait pour y faire face?

(exemple : aller chercher de l'aide, quitter son emploi, retourner vivre chez ses parents, les services reçus/ les intervenants rencontrés, les personnes significatives, etc.)

Conditions de vie actuelles

- Comment décrirais-tu tes conditions de vie actuelles?
 - 1- Habitation (avec qui vit la personne, dans quel type de logement)
 - 2- Santé
 - 3- Principales responsabilités (personnelles, conjugales et familiales)
 - 4- Conditions financières (personnelle, familiale)
 - 5 -Sources de revenus

Travail rémunéré

- Emploi (type d'emploi actuel, nombre d'heures travaillées, si c'est le cas)
- Historique de tes occupations rémunérées
- Vision du marché du travail
- Expériences positives / négatives antérieurement et actuellement
- Intégration au marché du travail (quand, comment et quelles étaient les raisons)
- Attentes face à tes emplois / employeurs antérieurs et face à l'emploi et l'employeur actuel
- Avantages et conséquences de ton travail antérieur et actuel, si c'est le cas.

Aide en cas de besoin

- Quand tu as besoin de te confier ou que tu as besoin d'aide, que fais-tu? Qui vas-tu voir?
 - À qui te confies-tu le plus souvent? À qui demandes-tu de l'aide le plus souvent?
 - Principaux sujets ou motifs de préoccupations actuelles?
 - De manière générale, comment es-tu satisfait de l'aide reçue ?

Vie familiale

Milieu familial

- Composition (parents, nombre de frères, et sœurs, âge, niveau de scolarité des parents, occupation, famille d'accueil (si c'est le cas).)
- Comment cela se passe dans ta famille? (famille d'accueil actuelle si c'est le cas)
- Est ce qu'il y a eu des changements entre ce que tu vis actuellement au niveau familial et ce que tu vivais lors de ton enfance?

Relations familiales

- Relations entre son père et sa mère
- Relations entre ses parents et ses frères et sœurs
- Est-ce que tes parents (ou ta famille d'accueil) savent, en général, comment tu occupes ton temps?
- Principales sources de conflits entre les parents et les enfants (entre les responsables de la famille d'accueil et les jeunes)
- Comment se résolvent les conflits à l'intérieur de ta famille? (à l'intérieur de la famille d'accueil)
- Est-ce que des problèmes que vivaient (ou vivent) tes parents ou tes frères ou sœurs (ta famille d'accueil) ont déjà affecté ou affectent ta vie personnelle, scolaire ou familiale?

- Est-ce que tu te confiais/confies à tes parents concernant tes problèmes personnels, scolaire, autres?

- Enfant
- Adolescent
- Maintenant

Vie sociale

- Considères-tu avoir beaucoup d'ami(e)s?
 - Comment qualifierais-tu les relations avec tes amis?
 - Fréquence des contacts avec eux
 - La place qu'occupent tes amis dans ta vie actuelle.
- Comment occupez-vous votre temps lorsque vous êtes ensemble?
 - Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.).
- Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire)
- Est-ce que tes amis veulent, en majorité, poursuivre leurs études scolaires? Et terminer leurs études en cours?

Section II : PARCOURS SECONDAIRE

Vie scolaire

Comment se déroulent tes études au secondaire actuellement ?

- Comment as-tu vécu la transition du primaire au secondaire?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage vers le secondaire?

En tant qu'élève

- Comment es-tu comme élève (comportement en classe) ?
- Quelles sont tes forces, tes qualités et quels sont les éléments à améliorer?
- Qu'est-ce que les professeurs apprécient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment qualifierais-tu la relation que tu as avec tes/ton professeur(s) et les autres élèves?
- Comment qualifierais-tu les efforts que tu mets dans tes études?
- Considères-tu que tu mets assez de temps dans tes études?
- Participation à la vie scolaire (activités pédagogiques/parascolaires appréciées et non appréciées)

Expérience au secondaire

- Notes, redoublement
- Mesures disciplinaires à ton égard
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale
- Sentiment de compétence
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Qu'est-ce que tu apprécies le plus et le moins au secondaire?

- Qu'est ce qui te motive à poursuivre tes études?

Difficultés

- Quelles sont les principales difficultés que tu rencontres présentement au secondaire?
- Comment ces difficultés influencent ta vie scolaire, si c'est le cas?

Aide et soutien

- Quelle aide/ quel soutien reçois-tu pour faire face aux difficultés que tu vis au secondaire et pour faire tes devoirs?
- Quels sont les éléments qui facilitent la poursuite de tes études secondaires? Ceux que tu apprécies le plus ou qui te semblent les plus utiles.

Personnes les plus marquantes dans leur parcours scolaire

- J'aimerais savoir quelles sont les personnes qui marquent soit positivement ou négativement ton vécu scolaire au secondaire (Fonctions de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

Communauté

- Comment qualifierais-tu l'aide que tu reçois de la communauté d'Essipit présentement?
- Est-ce que tu crois qu'il y a suffisamment de services offerts dans ta communauté pour faciliter la poursuite de tes études secondaires?
- Quels sont les services que tu utilises présentement et qui sont utiles?
- Reçois-tu de l'aide de quelqu'un dans la communauté d'Essipit présentement? Si oui, décris moi l'aide que tu reçois.
- Est-ce que tu crois que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études secondaires est considéré comme quelque chose d'important?

Règles et soutien

- Comment tes parents t'aident, te soutiennent en ce qui a trait à ta vie personnelle, sociale et scolaire présentement?
- Quelles sont les principales règles familiales ou règlements concernant ton parcours aux études secondaires?

Motivations et projets d'avenir

- Comment entrevois-tu le reste de ton année scolaire?
- Est-ce que tu crois que ce sera difficile de terminer tes études secondaires? et tes autres projets scolaires?
- Quelles sont les raisons pour lesquelles tu crois qu'il sera difficile de réaliser tes projets d'études?
- Comment comptes-tu t'y prendre pour réaliser ce projet scolaire (préalables, moyens, stratégies, services demandés)?
- Quel est le plus haut diplôme que tu souhaiterais atteindre? Dans quel domaine?
- Quels sont tes projets et tes objectifs d'avenir pour les prochaines années?
 - Ta vie personnelle/amoureuse

- Ta vie sociale
- Ta vie familiale
- Ton parcours scolaire
- Ta vie professionnelle
- Ton état de santé physique et psychologique
- Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait faciliter/empêcher la réalisation de tes projets d'avenir et le plus haut diplôme que tu souhaites obtenir ?
- Quel est ton plus grand souhait dans la vie en général ?

En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais rajouter et que l'on n'a pas abordé?

Merci de ta précieuse collaboration

Guide d'entrevue pour le projet de recherche
La poursuite des études SECONDAIRES ET POST-SECONDAIRES chez les jeunes
Autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?
Étudiants provenant du cégep

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude qui vise à dresser le portrait des jeunes autochtones d'Essipit qui poursuivent des études secondaires ou post-secondaires. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras, demeurera confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire de consentement, il sera impossible de retracer le nom des participants dans le mémoire de maîtrise et les articles que nous pourrions produire à la suite de la réalisation de cette étude. Si nous faisons aussi des communications scientifiques dans des congrès, aucun nom de participants ne sera nommé. Cette entrevue ne comprend que des questions ouvertes qui te permettent de t'exprimer librement. Certaines des questions portent sur ton parcours scolaire depuis que tu as commencé à fréquenter l'école secondaire ou le collège, d'autres abordent ton vécu individuel, tes forces et les éléments que tu souhaiterais améliorer chez toi, tes relations avec les membres de ta famille et tes amis. Les dernières questions abordent plus ton vécu d'élève actuel. Il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse, ce qui compte c'est que tu t'exprimes librement.

Avant de te poser la première question, nous avons besoin que tu lises et que tu signes le formulaire de consentement qui prouve que tu veux bien participer à notre étude. Tu es encore libre après la lecture de ce formulaire d'accepter ou de refuser de participer à l'étude sans encourir aucun inconvénient.

Section I : GÉNÉRAL **Vie personnelle**

Le répondant en tant qu'individu

Je vais commencer par te demander de te décrire en tant que personne

- Qualités/défauts et forces/faiblesses
- Estime personnelle
- Caractère/ Personnalité
- Façon d'affronter les événements difficiles
- Communication des émotions
- Façon d'être avec les gens
- Passe-temps
- Consommation de drogues et d'alcool

- Quelles sont les difficultés que tu as vécues ou que tu vis encore ? Et comment fais-tu ou comment as-tu fait pour y faire face?

(ex : aller chercher de l'aide, quitter son emploi, retourner vivre chez ses parents, les services reçus/ les intervenants rencontrés, les personnes significatives, etc.)

Conditions de vie actuelles

- Comment décrirais-tu tes conditions de vie actuelles?
 - 1- Habitation (avec qui vit la personne, dans quel type de logement)
 - 2- Santé
 - 3- Principales responsabilités (personnelles, conjugales et familiales)
 - 4 -Conditions financières (personnelle, familiale)
 - 5 -Source de revenu

Travail rémunéré

- Emploi (type d'emploi actuel, nombre d'heures travaillées, si c'est le cas)
- Historique de tes occupations rémunérées
- Vision du marché du travail
- Expériences positives / négatives antérieurement et actuellement
- Intégration au marché du travail (quand, comment et quelles étaient les raisons)
- Attentes face à tes emplois / employeurs antérieurs et face à l'emploi et l'employeur actuel
- Avantages et conséquences de ton travail antérieur et actuel, si c'est le cas.

Aide en cas de besoin

- Quand tu as besoin de te confier ou que tu as besoin d'aide, que fais-tu? Qui vas-tu voir?
- À qui te confies-tu le plus souvent? À qui demandes-tu de l'aide le plus souvent?
 - Principaux sujets ou motifs de préoccupations actuelles?
 - De manière générale, comment es-tu satisfait de l'aide reçue ?

Vie familiale

Milieu familial

- Composition (parents, nombre de frères et sœurs, âge, niveau de scolarité des parents, occupation, famille d'accueil (si c'est le cas).)
- Comment cela se passe dans ta famille? (famille d'accueil actuelle si c'est le cas)
- Est-ce qu'il y a eu des changements entre ce que tu vis actuellement au niveau familial et ce que tu vivais lors de ton enfance?

Relations familiales

- Relations entre son père et sa mère
- Relations entre ses parents et ses frères et sœurs
- Est-ce que tes parents (ou ta famille d'accueil) savent, en général, comment tu occupes ton temps?
- Principales sources de conflits entre les parents et les enfants (entre les responsables de la famille d'accueil et les jeunes)
- Comment se résolvent les conflits à l'intérieur de ta famille? (à l'intérieur de la famille d'accueil)
- Est-ce que des problèmes que vivaient (ou vivent) tes parents ou tes frères ou sœurs (ta famille d'accueil) ont déjà affecté ou affectent ta vie personnelle, scolaire ou familiale?

- Est-ce que tu te confiais/confies à tes parents concernant tes problèmes personnels, scolaire, autres?

- Enfant
- Adolescent
- Maintenant

Vie sociale

- Considères-tu avoir beaucoup d'ami(e)s?
 - Comment qualifierais-tu les relations avec tes amis?
 - Fréquence des contacts avec eux
 - La place qu'occupent tes amis dans ta vie actuelle.
- Comment occupez-vous votre temps lorsque vous êtes ensemble?
 - Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.).
- Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire)
- Est-ce que tes amis veulent, en majorité, poursuivre leurs études scolaires? Et terminer leurs études en cours?

Section II : PARCOURS AU SECONDAIRE

Vie scolaire

Comment s'est déroulé ton secondaire ?

- Comment as-tu vécu la transition du primaire au secondaire ?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage à l'école secondaire régulière ?

- En tant qu'élève

- Comment étais-tu comme élève (comportement en classe) ?
- Quelles étaient tes forces, tes qualités et quels sont les éléments à améliorer?
- Qu'est-ce que les professeurs appréciaient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment qualifierais-tu la relation que tu avais avec tes/ton professeur(s) et les autres élèves?
- Comment qualifierais-tu les efforts que tu mettais dans tes études?
- Considères-tu que tu mettais assez de temps dans tes études?
- Participation à la vie scolaire (activités pédagogiques/parascolaires appréciées et non appréciées)

- Expérience à l'école secondaire

- Notes, redoublement
- Mesures disciplinaires à ton égard
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale
- Sentiment de compétence
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins à l'école secondaire régulière?

- Qu'est ce qui te motivait à poursuivre tes études secondaires?

Difficultés

- Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées à l'école secondaire?
- Comment ces difficultés ont influencé ta vie scolaire, si c'est le cas?

Aide et soutien

- Quelle aide/soutien as-tu reçu pour faire face aux difficultés que tu vivais à l'école secondaire et pour faire tes devoirs?
- Quels sont les éléments qui ont facilité la poursuite de tes études au secondaire ? Ceux que tu as appréciés le plus ou qui te semblaient les plus utiles?

Personnes les plus marquantes dans ton parcours scolaire

J'aimerais savoir quelles sont les personnes qui ont marqué positivement ou négativement ton vécu scolaire au secondaire (Fonction de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

Communauté

- Comment qualifierais-tu l'aide que tu as reçue de la communauté d'Essipit lors de tes études secondaires?
- Est-ce que tu crois qu'il y a eu suffisamment de services offerts dans ta communauté pour faciliter la poursuite de tes études secondaires?
- Quels sont les services que tu as utilisés au cours de tes études secondaires et qui ont été utiles?
- As-tu reçu de l'aide de quelqu'un dans la communauté d'Essipit lors de tes études au secondaire? Si oui, décris moi l'aide que tu as reçue.
- Est-ce que tu crois que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études secondaires est considéré comme quelque chose d'important?

Règles et soutien

- Comment tes parents t'aidaient, te soutenaient en ce qui a trait à ta vie personnelle, sociale et scolaire lorsque tu fréquentais l'école secondaire régulière?
- Quelles étaient les principales règles familiales ou règlements lorsque tu fréquentais l'école secondaire régulière

Section III : PARCOURS COLLÉGIAL

Vie scolaire

Comment se déroulent tes études collégiales actuellement ?

- Comment as-tu vécu la transition du secondaire au collège?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage vers le cégep?

- En tant qu'élève

- Comment es-tu comme élève (comportement en classe) ?

- Quelles sont tes forces, tes qualités et quels sont les éléments à améliorer?
- Qu'est-ce que les professeurs apprécient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment qualifierais-tu la relation que tu as avec tes/ton professeur(s) et les autres élèves?
- Comment qualifierais-tu les efforts que tu mets dans tes études?
- Considères-tu mettre assez de temps dans tes études?
- Participation à la vie scolaire (activités pédagogiques/parascolaires appréciées et non appréciées)

- Expérience au collège

- Notes, redoublement
- Mesures disciplinaires à ton égard
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale
- Sentiment de compétence
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Qu'est-ce que tu apprécies le plus et le moins au collège?
- Qu'est ce qui te motive à poursuivre tes études collégiales?

Difficultés

- Quelles sont les principales difficultés que tu rencontres présentement au cégep?
- Comment ces difficultés influencent ta vie scolaire, si c'est le cas?

Aide et soutien

- Quelle aide/soutien reçois-tu pour faire face aux difficultés que tu vis au collège et pour faire tes devoirs?
- Quels sont les éléments qui facilitent la poursuite de tes études collégiales? Ceux que tu apprécies le plus ou qui te semblent les plus utiles.

Personnes les plus marquantes dans leur parcours scolaire

J'aimerais savoir, quelles sont les personnes qui marquent positivement ou négativement ton vécu scolaire au cégep (Fonction de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

Communauté

- Comment qualifierais-tu l'aide que tu reçois de la communauté d'Essipit présentement?
- Est-ce que tu crois qu'il y a suffisamment de services offerts dans ta communauté pour faciliter la poursuite de tes études collégiales?
- Quels sont les services que tu utilises présentement et qui sont utiles?
- Reçois-tu de l'aide de quelqu'un dans la communauté d'Essipit présentement? Si oui, décris moi l'aide que tu reçois.
- Est-ce que tu crois que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études collégiales est considéré comme quelque chose d'important?

Règles et soutien

- Comment tes parents t'aident, te soutiennent en ce qui a trait à ta vie personnelle, sociale et scolaire présentement?
- Quelles sont les principales règles familiales ou règlements concernant ton parcours collégial?

Motivations et projets d'avenir

- Comment entrevois-tu le reste de ton année scolaire ?
- Est-ce que tu crois que ce sera difficile de terminer tes études collégiales? et tes autres projets scolaires?
- Quelles sont les raisons pour lesquelles tu crois qu'il sera difficile de réaliser tes projets d'études?
- Comment comptes-tu t'y prendre pour réaliser ce projet scolaire (préalables, moyens, stratégies, services demandés)?
- Quel est le plus haut diplôme que tu souhaiterais atteindre ? Dans quel domaine ?
- Quels sont tes attentes et tes projets d'avenir pour les prochaines années?
 - Ta vie personnelle/amoureuse
 - Ta vie sociale
 - Ta vie familiale
 - Ton parcours scolaire
 - Ta vie professionnelle
 - Ton état de santé physique et psychologique
- Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait faciliter/ empêcher la réalisation de tes projets d'avenir?
- Quel est ton plus grand souhait dans la vie en général ?

En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais rajouter et que l'on n'a pas abordé?

Merci de ta précieuse collaboration

Guide d'entrevue pour le projet de recherche
La poursuite des études SECONDAIRES ET POST-SECONDAIRES chez les jeunes
Autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?
Participants provenant d'une université

Introduction

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette étude qui vise à dresser le portrait des jeunes autochtones d'Essipit qui poursuivent des études secondaires ou post-secondaires. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce que nous souhaitons, c'est que tu puisses être le plus authentique possible dans tes réponses. Tout ce que tu diras, demeurera confidentiel et comme tu pourras le constater en lisant le formulaire de consentement, il sera impossible de retracer le nom des participants dans le mémoire de maîtrise et les articles que nous pourrions produire à la suite de la réalisation de cette étude. Si nous faisons aussi des communications scientifiques dans des congrès, aucun nom de participants ne sera nommé. Cette entrevue ne comprend que des questions ouvertes qui te permettent de t'exprimer librement. Certaines des questions portent sur ton parcours scolaire depuis que tu as commencé à fréquenter l'école secondaire, le collège ou l'université, d'autres abordent ton vécu individuel, tes forces et les éléments que tu souhaiterais améliorer chez toi, les relations avec les membres de ta famille et tes amis. Les dernières questions abordent plus ton vécu d'élève actuel. Il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse, ce qui compte c'est que tu t'exprimes librement.

Avant de te poser la première question, nous avons besoin que tu lises et que tu signes le formulaire de consentement qui prouve que tu veux bien participer à notre étude. Tu es encore libre après la lecture de ce formulaire d'accepter ou de refuser de participer à l'étude sans encourir aucun inconvénient.

Section I : GÉNÉRAL **Vie personnelle**

Le répondant en tant qu'individu

Je vais commencer par te demander de te décrire en tant que personne

- Qualités/défauts et forces/faiblesses
 - Estime personnelle
 - Caractère/ Personnalité
 - Façon d'affronter les événements difficiles
 - Communication des émotions
 - Façon d'être avec les gens
 - Passe-temps
 - Consommation de drogues et d'alcool
- Quels sont les difficultés ou les obstacles que tu as vécus ou que tu vis encore ? Et comment fais-tu ou comment as-tu fait pour faire face à ces obstacles ?
(ex. : aller chercher de l'aide, quitter son emploi, retourner vivre chez ses parents, les services

reçus/ les intervenants rencontrés, les personnes significatives, etc.)

Conditions de vie actuelles

- Comment décrirais-tu tes conditions de vie actuelles?
 - 1 -Habitation (avec qui vit la personne, dans quel type de logement)
 - 2 -Santé
 - 3 -Principales responsabilités (personnelles, conjugales et familiales)
 - 4 -Conditions financières (personnelle, familiale)
 - 5 -Source de revenu

Travail rémunéré

- Emploi (type d'emploi actuel, nombre d'heures travaillées, si c'est le cas)
- Historique de tes occupations rémunérées
- Vision du marché du travail
- Expériences positives / négatives antérieurement et actuellement
- Intégration au marché du travail (quand, comment et quelles étaient les raisons)
- Attentes face à tes emplois / employeurs antérieurs et face à l'emploi et l'employeur actuel
- Avantages et conséquences de ton travail antérieur et actuel, si c'est le cas.

Aide en cas de besoin

- Quand tu as besoin de te confier ou que tu as besoin d'aide, que fais-tu? Qui vas-tu voir?
 - À qui te confies-tu le plus souvent? À qui demandes-tu de l'aide le plus souvent?
- Principaux sujets ou motifs de préoccupations actuelles?
- De manière générale, comment es-tu satisfait de l'aide reçue ?

Vie familiale

Milieu familial

- Composition (parents, nombre de frères, et sœurs, âge, niveau de scolarité des parents, occupation, famille d'accueil (si c'est le cas).
- Comment cela se passe dans ta famille? (Famille d'accueil actuelle si c'est le cas)
- Est ce qu'il y a eu des changements entre ce que tu vis actuellement au niveau familial et ce que tu vivais lors de ton enfance?

Relations familiales

- Relations entre son père et sa mère
- Relations entre ses parents et ses frères et sœurs
- Est-ce que tes parents (ou ta famille d'accueil) savent en général comment tu occupes ton temps?
- Principales sources de conflits entre les parents et les enfants (entre les responsables de la famille d'accueil et les jeunes)
- Comment se résolvent les conflits à l'intérieur de ta famille? (à l'intérieur de la famille d'accueil)
- Est-ce que des problèmes que vivaient (ou vivent) tes parents ou tes frères ou sœurs (ta famille d'accueil) ont déjà affecté ou affectent ta vie personnelle, scolaire ou familiale?

- Est-ce que tu te confiais/confies à tes parents concernant tes problèmes personnels, scolaire, autres?

- Enfant
- Adolescent
- Maintenant

Vie sociale

- Considères-tu avoir beaucoup d'ami(e)s?
 - Comment qualifierais-tu tes relations avec tes amis?
 - Fréquence des contacts avec eux
 - La place qu'occupent tes amis dans ta vie actuelle.
- Comment occupez-vous votre temps lorsque vous êtes ensemble?
 - Activités illicites (consommation de drogues ou d'alcool, délits, etc.).
- Principales caractéristiques de tes amis (ex. : qualités, défauts, délinquance ou non, leur parcours scolaire)
- Est-ce que tes amis veulent, en majorité, poursuivre leurs études scolaires? Et terminer leurs études en cours?

Section II : PARCOURS SECONDAIRE

Vie scolaire

Comment s'est déroulé ton secondaire ?

- Comment as-tu vécu la transition du primaire au secondaire ?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage à l'école secondaire régulière ?

En tant qu'élève

- Comment étais-tu comme élève (comportements en classe) ?
- Quels étaient tes forces, tes qualités et les éléments à améliorer?
- Qu'est-ce que les professeurs appréciaient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment qualifierais-tu la relation que tu avais avec tes/ton professeur(s) et les autres élèves?
- Comment qualifierais-tu les efforts que tu mettais dans tes études?
- Considères-tu que tu mettais assez de temps dans tes études?
- Participation à la vie scolaire (activités pédagogiques/parascolaires appréciées et non appréciées)

Expérience à l'école secondaire

- Notes, redoublement
- Mesures disciplinaires à ton égard
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale
- Sentiment de compétence
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins à l'école secondaire régulière ?

- Qu'est ce qui te motivait à poursuivre tes études secondaires?

Difficultés

- Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées à l'école secondaire ?
- Comment ces difficultés ont influencé ta vie scolaire, si c'est le cas?

Aide et soutien

- Quelle aide/soutien as-tu reçu pour faire face aux difficultés que tu vivais à l'école secondaire et pour faire tes devoirs?
- Quels sont les éléments qui ont facilité la poursuite de tes études au secondaire ? Ceux que tu as appréciés le plus ou qui te semblaient les plus utiles?

Personnes les plus marquantes dans ton parcours scolaire

- J'aimerais savoir, quels sont les personnes qui ont marqué soit positivement ou négativement ton vécu scolaire au secondaire (Fonction de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

Communauté

- Comment qualifierais-tu l'aide que tu as reçue de la communauté d'Essipit lors de tes études secondaires?
- Est-ce que tu crois qu'il y a eu suffisamment de services offerts dans ta communauté pour faciliter la poursuite de tes études secondaires?
- Quels sont les services que tu as utilisés au cours de tes études secondaires et qui ont été utiles?
- As-tu reçu de l'aide de quelqu'un dans la communauté d'Essipit lors de tes études au secondaire? Si oui, décris moi l'aide que tu as reçu.
- Est-ce que tu crois que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études secondaires est considéré comme quelque chose d'important?

Règles et soutien

- Comment tes parents t'aidaient, te soutenaient en ce qui a trait à ta vie personnelle, sociale et scolaire lorsque tu fréquentais l'école secondaire régulière?
- Quelles étaient les principales règles familiales ou règlements lorsque tu fréquentais l'école secondaire régulière

Section III : PARCOURS COLLÉGIAL

Vie scolaire

Comment s'est déroulé ton collège ?

- Comment as-tu vécu la transition du secondaire au collège ?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage au cégep?

- En tant qu'élève

- Comment étais-tu comme élève (comportements en classe) ?

- Quelles étaient tes forces, tes qualités et quels éléments étaient à améliorer?
- Qu'est-ce que les professeurs appréciaient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment qualifierais-tu la relation que tu avais avec tes/ton professeur(s) et les autres élèves?
- Comment qualifierais-tu les efforts que tu mettais dans tes études?
- Considères-tu que tu mettais assez de temps dans tes études?
- Participation à la vie scolaire (activités pédagogiques/parascolaires appréciées et non appréciées)

- Expérience au collège

- Notes, redoublement
- Mesures disciplinaires à ton égard
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale
- Sentiment de compétence
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Qu'est-ce que tu appréciais le plus et le moins au collège?
- Qu'est ce qui te motivait à poursuivre tes études collégiales?

Difficultés

- Quelles ont été les principales difficultés que tu as rencontrées au collège?
- Comment ces difficultés ont influencé ta vie scolaire, si c'est le cas?

Aide et soutien

- Quelle aide as-tu reçu pour faire face aux difficultés que tu vivais au cégep et pour faire tes devoirs?
- Quels sont les éléments qui ont facilité la poursuite de tes études collégiales ? Ceux que tu as apprécié le plus ou qui te semblent les plus utiles.

Personnes les plus marquantes dans leur parcours scolaire

J'aimerais savoir, quelles sont les personnes qui ont marqué soit positivement ou négativement ton vécu scolaire au collège (Fonction de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

Communauté

- Comment qualifierais-tu l'aide que tu as reçue de la communauté d'Essipit lors de tes études collégiales?
- Est-ce que tu crois qu'il y a eu suffisamment de services offerts dans ta communauté pour faciliter la poursuite de tes études collégiales?
- Quels sont les services que tu as utilisés au cours de tes études collégiales et qui ont été utiles?
- As-tu reçu de l'aide de quelqu'un dans la communauté d'Essipit lors de tes études au collège? Si oui, décris moi l'aide que tu as reçue.
- Est-ce que tu crois que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études collégiales est considéré comme quelque chose d'important?

Règles et soutien

- Comment tes parents t'aidaient, te soutenaient en ce qui a trait à ta vie personnelle, sociale et scolaire lorsque tu fréquentais le collège?
- Quelles étaient les principales règles familiales ou règlements lors de tes études collégiales

Section IV : PARCOURS UNIVERSITAIRE**Vie scolaire****Comment se déroule tes études universitaires actuellement ?**

- Comment as-tu vécu la transition du collège à l'université?
- As-tu reçu des services particuliers lors de ton passage vers l'université?

- En tant qu'élève

- Comment es-tu comme élève (comportements en classe) ?
- Quelles sont tes forces, tes qualités et quels éléments sont à améliorer?
- Qu'est-ce que les professeurs apprécient le plus chez toi? Et le moins?
- Comment qualifierais-tu la relation que tu as avec tes/ton professeur(s) et les autres élèves?
- Comment qualifierais-tu les efforts que tu mets dans tes études?
- Considères-tu que mettre assez de temps dans tes études?
- Participation à la vie scolaire (activités pédagogiques/parascolaires appréciées et non appréciées)

- Expérience à l'université

- Notes, redoublement
- Mesures disciplinaires à ton égard
- Fréquentation ou non d'une classe spéciale
- Sentiment de compétence
- Comportements et principales occupations lors des pauses et sur l'heure du dîner
- Qu'est-ce que tu apprécies le plus et le moins à l'université?
- Qu'est ce qui te motive à poursuivre tes études universitaires?

Difficultés

- Quelles sont les principales difficultés que tu rencontres présentement à l'université?
- Comment ces difficultés influencent ta vie scolaire, si c'est le cas?

Aide et soutien

- Quelle aide/soutien reçois-tu pour faire face aux difficultés que tu vis à l'université et pour faire tes devoirs?
- Quels sont les éléments qui facilitent la poursuite de tes études à l'université? Ceux que tu apprécies le plus ou qui te semblent les plus utiles.

Personnes les plus marquantes dans leur parcours scolaire

J'aimerais savoir, quelles sont les personnes qui marquent positivement ou négativement ton vécu scolaire à l'université (Fonction de ces personnes et comment elles ont été marquantes positivement ou négativement)?

Communauté

- Comment qualifierais-tu l'aide que tu reçois de la communauté d'Essipit présentement?
- Est-ce que tu crois qu'il y a suffisamment de services offerts dans ta communauté pour faciliter la poursuite de tes études universitaires?
- Quels sont les services que tu utilises présentement et qui sont utiles?
- Reçois-tu de l'aide de quelqu'un dans la communauté d'Essipit présentement? Si oui, décris moi l'aide que tu reçois.
- Est-ce que tu crois que, pour la communauté d'Essipit, l'achèvement des études universitaires est considéré comme quelque chose d'important?

Règles et soutien

- Comment tes parents t'aident, te soutiennent en ce qui a trait à ta vie personnelle, sociale et scolaire présentement?
- Quelles sont les principales règles familiales ou règlements concernant ton parcours universitaire?

Motivations et projets d'avenir

- Comment entrevois-tu le reste de ton année scolaire ?
- Est-ce que tu crois que ce sera difficile de terminer tes études universitaires? et tes autres projets scolaires?
- Quelles sont les raisons pour lesquelles tu crois qu'il sera difficile de réaliser tes projets d'études?
- Comment comptes-tu t'y prendre pour réaliser ce projet scolaire (préalables, moyens, stratégies, services demandés)?
- Quel est le plus haut diplôme que tu souhaiterais atteindre ? Dans quel domaine ?
- Quels sont tes objectifs et tes projets d'avenir pour les prochaines années?
 - Ta vie personnelle/amoureuse
 - Ta vie sociale
 - Ta vie familiale
 - Ton parcours scolaire
 - Ta vie professionnelle
 - Ton état de santé physique et psychologique
- Qu'est-ce qui, selon toi, pourrait faciliter/ empêcher la réalisation de tes projets d'avenir?
- Quel est ton plus grand souhait dans la vie en général ?

En terminant, est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais rajouter et que l'on n'a pas abordé?

Merci de ta précieuse collaboration

ANNEXE 3 – FORMULAIRES DE CONSENTEMENT



Université du Québec à Chicoutimi

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE
CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTS
CONCERNANT LA PARTICIPATION À LA
RECHERCHE INTITULÉE :**

**La poursuite des études secondaires et post-secondaires
chez les jeunes autochtones : une réalité différente
dans la communauté d'Essipit?**

1. TITRE DU PROJET :

La poursuite des études secondaires et post-secondaires chez les jeunes autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

Alexandra Mansour

Responsable du projet de recherche
Étudiante à la maîtrise en travail social à l'UQAC
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales de l'UQAC
555, Boulevard de l'Université, Saguenay

Danielle Maltais

Directrice du mémoire
Professeure
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales de l'UQAC
1-800-463-9890 poste 5284
Danielle_Maltais@uqac.ca

Mathieu Cook

Co-Directeur du mémoire
Professeur substitut
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines de l'UQAC
1-800-463-9890 poste 4362
Mathieu_Cook@uqac.ca

3. PRÉAMBULE

Ce document s'adresse aux autochtones qui proviennent de la communauté d'Essipit et qui fréquentent présentement soit une école secondaire, un Centre d'éducation des adultes, un CEGEP ou une Université afin d'obtenir un diplôme qualifiant. Avant de s'engager en tant que participant(e) dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il te permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à ta participation ou non à l'étude. En tout temps, il te sera possible de poser des questions aux chercheurs afin d'obtenir des réponses à tes interrogations ou de clarifier certains renseignements contenus dans ce document. Tu peux également consulter la personne ressource d'Essipit ou toutes autres personnes qui peuvent t'aider à prendre ta décision. La participation à cette étude se fera sur une base volontaire.

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Le projet de recherche consiste à documenter les motifs qui poussent les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit à poursuivre des études secondaires et/ou de cycles supérieurs. Pour ce faire, la passation d'un questionnaire ainsi que la réalisation d'une entrevue semi-dirigée seront réalisées pour approfondir les connaissances en ce qui a trait à la persévérance scolaire des jeunes autochtones de la communauté d'Essipit. En ce sens, l'utilisation de ces méthodes de collecte d'informations permettra d'explorer les différents facteurs et éléments qui influencent la persévérance scolaire et qui permettent la réussite scolaire et la diplomation chez les jeunes autochtones d'Essipit.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Grâce à ta participation à cette étude, nous serons en mesure :

1. D'Identifier les motifs qui encouragent les jeunes autochtones de cette communauté à persévérer dans la poursuite de leurs études.
2. D'Identifier les facteurs (personnels, familiaux, sociaux, scolaires et communautaires) qui semblent liés à la poursuite des études pour les élèves de la communauté d'Essipit fréquentant des écoles secondaires, des Cegep ou des Universités.
3. De documenter les caractéristiques, les spécificités et les retombées des interventions mis en place dans les écoles fréquentées par les jeunes autochtones et au sein de la communauté d'Essipit qui visent à favoriser la poursuite des études au niveau secondaire et au sein d'établissement offrant des diplômes d'études collégiales ou universitaires.

4.3 Déroulement

Ta participation sera requise pour deux volets dans cette présente recherche et le tout se déroulera lors d'une seule rencontre. D'abord, il y aura un court questionnaire à compléter, portant sur tes caractéristiques sociodémographiques et scolaires ainsi que sur ta vie professionnelle et sociale, ce qui devrait te prendre environ une dizaine de minutes pour réaliser ce dernier. Ensuite, il y aura une entrevue semi-dirigée, d'une durée approximative de 60 à 90 minutes, où tu auras à répondre verbalement et librement à différentes questions posées par l'intervieweuse. Les entrevues se dérouleront à l'endroit de ton choix. Nous escomptons rencontrer entre 15 à 18 personnes pour ce projet de recherche.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Ta participation à cette recherche pourrait entraîner un sentiment de fierté due à ta contribution pour l'avancement de la recherche. Ta participation pourrait toutefois te faire revivre certains souvenirs bouleversants. À cet effet, nous tenons à t'aviser que la personne qui procèdera à l'entrevue est qualifiée pour répondre à tes questions advenant que la réminiscence de souvenirs te soit douloureuse durant l'entrevue. De plus, si tu vis des difficultés particulières après l'entrevue, nous te suggérons d'entrer en contact avec la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit. Son nom est Madame Dominique Roussel et tu peux la rejoindre au numéro de téléphone suivant : (418) 233-2509. Elle pourra te diriger vers une ressource qui pourra t'apporter du soutien.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Selon le calendrier de conservation des documents administratifs de l'UQAC, Règles 3 : « Tous documents relatifs à l'éthique et aux normes déontologiques à respecter lors de la réalisation de projet de recherche doivent être conservés pour une période minimale de 7 ans ». Toutefois, il est à noter qu'un numéro de participant te sera attribué afin qu'aucun rapprochement avec toi ne puisse être fait. Les données te concernant, que ce soit l'enregistrement audio, le questionnaire sociodémographique ou la retranscription de ton entrevue, seront conservés sous clé dans un classeur à l'Université du Québec à Chicoutimi dans un des locaux de recherche de la professeure Danielle Maltais. Une fois la collecte des données sur le terrain complétée, la liste des participants avec leur code sera détruite.

Deux exceptions pourraient faire en sorte que la confidentialité soit brisée, soit :

- 1) Dans le cas où la vie du participant (menace de suicide) ou celle d'une tierce personne serait menacée (menace d'homicide), chapitre P-38.001 de la *Loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui* ;

- 2) Dans le cas où la sécurité ou le développement d'une personne mineure est ou pourrait être compromise, article 38d de la *Loi sur la Protection de la jeunesse*.

À la fin du projet de recherche, toutes les données seront dénominalisées et les enregistrements audio seront détruits, une fois que les verbatims de chaque entrevue seront complétés. Les données recueillies dans cette recherche serviront pour la production d'un mémoire de maîtrise et pourront :

- Être publiées dans des revues spécialisées
- Faire l'objet de discussions scientifiques

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Ta participation à cette recherche est volontaire et tu peux te retirer en tout temps durant le processus. Tu peux également décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions qui te seront posées au cours de ton entrevue, le cas échéant.

Toutefois, dans l'éventualité qu'un participant nous informe qu'il veut se retirer du projet de recherche, une fois que les entrevues individuelles seront retranscrites sous forme de verbatim il nous sera impossible de retracer leur entrevue, car aucun nom n'apparaît sur ces verbatims et le nom des participants sera enlevé de la liste des codes des participants au fur et à mesure que les verbatims seront complétés.

8. PERSONNES-RESSOURCES

Si tu as des questions concernant le projet de recherche ou si tu éprouves un problème que tu penses lié à ta participation au projet de recherche, tu peux communiquer avec l'étudiante responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Alexandra Mansour, 1-819-943-0873, alexandra.mansour@uqac.ca

Tu peux aussi entrer en contact avec l'un ou l'autre des deux professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi qui encadrent le mémoire de maîtrise de madame Mansour, soit Mme Danielle Maltais au numéro sans frais suivant : 1-800-463-9890 poste 5284 ou M. Mathieu Cook au : 1-800-463-9890 poste 4362

Pour toute question d'ordre éthique concernant ta participation à ce projet de recherche, tu peux communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

9. CONSENTEMENT du participant

☐ *Je n'ai pas 18 ans au moment de signer ce formulaire de consentement. Le consentement de mes parents est donc nécessaire à ma participation à cette étude. En cochant dans cette case, j'atteste que j'ai remis un formulaire de consentement parental signé par mes parents au chercheur responsable de mon entrevue avant de signer mon propre formulaire et avant le début de l'entrevue.*

Par la présente, je consens à participer à la recherche qui consiste à documenter le faible taux de décrochage scolaire chez les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de consentir ou non à ma participation à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que ma participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et que je peux retirer mon consentement à tout moment, sans aucun préjudice ou conséquence négative. Dans ce cas, j'aurai seulement à aviser verbalement une des chercheuses de son retrait de l'étude, sans justification. J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que je pourrai refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue au moment qui me conviendra. J'ai été informé que mon nom et le contenu de mon entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de l'entrevue et que mon nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantit mon anonymat. J'ai conscience que les chercheuses produiront un rapport de recherche, un mémoire de maîtrise ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que je ne serai pas identifiable et que le nom des participant-e-s à l'étude, dont le mien, demeurera confidentiel

Nom et signature du participant

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date



Université du Québec à Chicoutimi

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE
CONSENTEMENT DES PARENTS CONCERNANT
LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE
INTITULÉE :**

**La poursuite des études secondaires et post-secondaires
chez les jeunes autochtones : une réalité différente
dans la communauté d'Essipit?**

10. TITRE DU PROJET :

La poursuite des études secondaires et post-secondaires chez les jeunes autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?

11. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

Alexandra Mansour

Responsable du projet de recherche
Étudiante à la maîtrise en travail social à l'UQAC
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales de l'UQAC
555, Boulevard de l'Université, Saguenay

Danielle Maltais

Directrice du mémoire
Professeure
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales de l'UQAC
1-800-463-9890 poste 5284
Danielle_Maltais@uqac.ca

Mathieu Cook

Co-Directeur du mémoire
Professeur substitut
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines de l'UQAC
1-800-463-9890 poste 4362
Mathieu_Cook@uqac.ca

12. PRÉAMBULE

Ce document s'adresse aux parents des jeunes autochtones âgés de moins de 18 ans qui proviennent de la communauté d'Essipit et qui fréquentent présentement une école secondaire, un Centre d'éducation des adultes, un CEGEP ou une Université. Avant de consentir à ce que votre enfant s'engage dans ce projet de recherche, il est important de lire attentivement le présent document. Il explique la nature, les objectifs ainsi que les implications de la recherche. Il vous permettra de prendre une décision libre et éclairée quant à la participation ou non de votre jeune à l'étude. En tout temps, il vous sera possible de demander des clarifications ou d'interroger les chercheurs, la personne ressource d'Essipit ou toute autre personne afin de vous aider à prendre votre décision. Mais le plus important demeure que la participation à cette étude se fait sur une base volontaire et ainsi, votre jeune doit d'abord et avant tout vouloir y participer.

13. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.4 Description du projet de recherche

Le projet de recherche consiste à documenter les motifs qui poussent les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit à poursuivre des études secondaires et/ou de cycles supérieurs. Pour ce faire, la passation d'un questionnaire ainsi que la réalisation d'une entrevue semi-dirigée seront réalisées pour approfondir les connaissances en ce qui a trait à la persévérance scolaire des jeunes autochtones de la communauté d'Essipit. En ce sens, l'utilisation de ces méthodes de collecte d'informations permettra d'explorer les différents facteurs et éléments qui influencent la persévérance scolaire et qui permettent la réussite scolaire et la diplomation chez les jeunes autochtones d'Essipit.

4.5 Objectif(s) spécifique(s)

Grâce à la participation de votre enfant à cette étude, nous serons en mesure :

4. D'identifier les motifs qui encouragent les jeunes autochtones de cette communauté à persévérer dans la poursuite de leurs études.
5. D'identifier les facteurs (personnels, familiaux, sociaux, scolaires et communautaires) qui semblent liés à la poursuite des études pour les élèves de la communauté d'Essipit fréquentant des écoles secondaires, des Cégep ou des Universités.
6. De documenter les caractéristiques, les spécificités et les retombées des interventions mis en place dans les écoles fréquentées par les jeunes autochtones et au sein de la communauté d'Essipit qui visent à favoriser la poursuite des études au niveau secondaire et au sein d'établissements offrant des diplômes d'études collégiales ou universitaires

4.6 Déroulement

La participation de votre jeune sera requise pour deux volets dans cette présente recherche et le tout se déroulera lors d'une seule rencontre. D'abord, il y aura un court questionnaire à compléter, portant sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires ainsi que sur la vie professionnelle et sociale des répondants, ce qui devrait prendre environ une dizaine de minutes pour réaliser ce dernier. Ensuite il y aura une entrevue, d'une durée approximative de 60 à 90 minutes, où le participant aura à répondre verbalement et librement à différentes questions posées par l'intervieweur. Les entrevues se dérouleront à l'endroit choisi par le participant. Nous escomptons rencontrer entre 15 à 18 personnes pour ce projet de recherche.

14. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La participation à cette recherche pourrait entraîner un sentiment de fierté due à la contribution pour l'avancement de la recherche. La participation de votre jeune pourrait toutefois lui faire revivre certains souvenirs bouleversants. À cet effet, nous tenons à vous aviser que la personne qui procèdera à l'entrevue est qualifiée pour répondre aux questions ou réactions de votre jeune advenant que la réminiscence de souvenirs lui soit douloureuse durant l'entrevue. De plus, si votre jeune vit des difficultés particulières après l'entrevue, nous lui suggérerons d'entrer en contact avec la directrice des services et programmes communautaires d'Essipit. Son nom est Madame Dominique Roussel et vous pouvez la rejoindre au numéro de téléphone suivant : (418) 233-2509. Elle pourra le diriger vers une ressource qui pourra lui apporter du soutien.

15. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Selon le calendrier de conservation des documents administratifs de l'UQAC, Règles 3 : « Tous documents relatifs à l'éthique et aux normes déontologiques à respecter lors de la réalisation de projet de recherche doivent être conservés pour une période minimale de 7 ans ». Toutefois, veuillez noter qu'un numéro de participant sera attribué à chacun des jeunes afin qu'aucun rapprochement avec le participant ne puisse être fait. Les données concernant chacun des participants, que ce soit l'enregistrement audio, le questionnaire sociodémographique ou la retranscription de l'entrevue, seront conservés sous clé dans un classeur à l'Université du Québec à Chicoutimi, dans un des locaux de recherche de la professeure Danielle Maltais. Une fois la collecte des données sur le terrain complétée, la liste des participants avec leur code sera détruite.

Deux exceptions pourraient faire en sorte que la confidentialité soit brisée, soit :

- 1) Dans le cas où la vie du participant (menace de suicide) ou celle d'une tierce personne serait menacée (menace d'homicide), chapitre P-38.001 de la *Loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui* ;

- 2) Dans le cas où la sécurité ou le développement d'une personne mineure est/ou pourrait être compromise, article 38d de la *Loi sur la Protection de la jeunesse*.

À la fin du projet de recherche, toutes les données seront dénominalisées et les enregistrements audio seront détruits, une fois que les verbatims de chaque entrevue seront complétés. Les données recueillies dans cette recherche serviront à la production d'un mémoire de maîtrise et pourront :

- Être publiées dans des revues spécialisées
- Faire l'objet de discussions scientifiques

16. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation à la recherche se veut être une démarche volontaire pour votre jeune. Il/elle est en droit de refuser d'y participer. Vous êtes également en droit de refuser que votre jeune participe à l'étude. Dans ce cas, il/elle ne subira aucun préjudice ou conséquence de la part des chercheurs, du personnel de l'école ou de toute autre personne. Vous et votre adolescent(e) êtes également en droit de retirer chacun votre consentement. Il/elle pourra donc se retirer de la recherche, et ce, en tout temps et sans encourir de conséquences. Si il/elle décide de se retirer ou si vous décidez de retirer votre consentement après l'entrevue, vous devez être informé que les données déjà recueillies le/la concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymes, donc il ne sera pas possible de les retracer. Donc, en ce qui a trait à l'éventualité qu'un participant veule se retirer du projet de recherche, une fois qu'il aura volontairement participé à l'entrevue individuelle, il est à noter que nous ne pourrons plus retracer le nom des participants et le contenu de leur entrevue individuelle une fois que les verbatims des entrevues seront complétées ou que la liste comprenant le nom et le code des participants sera détruite étant donné que l'ensemble des étapes de cette recherche garantissent l'anonymat des participants

17. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à la participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Alexandra Mansour, 1-819-943-0873, alexandra.mansour@uqac.ca

Vous pouvez aussi entrer en contact avec l'un ou l'autre des deux professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi qui encadrent le mémoire de maîtrise de madame Mansour, soit Mme Danielle Maltais au numéro sans frais suivant : 1-800-463-9890 poste 5284 ou M. Mathieu Cook au : 1-800-463-9890 poste 4362

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

18. CONSENTEMENT DU PARENT

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Par la présente, j'autorise mon enfant à participer à la recherche qui consiste à documenter le faible taux de décrochage scolaire chez les jeunes autochtones de la communauté d'Essipit. J'ai eu le temps de réfléchir à ma décision de consentir ou non à la participation de mon enfant à cette recherche et j'ai eu des réponses satisfaisantes aux questions que j'ai posées. Mon consentement s'est fait librement, sans contrainte et est éclairé. Je comprends que la participation de mon enfant à cette recherche se fait sur une base volontaire et que lui ou moi pouvons retirer notre consentement à tout moment, sans aucun préjudice ou conséquence négative. Dans ce cas, mon enfant ou moi auront seulement à aviser verbalement une des chercheuses de son retrait de l'étude, sans justification. J'atteste que j'ai pris connaissance des informations inscrites dans le présent document et que je comprends les modalités et les implications de la recherche. Je sais que mon enfant pourra refuser de répondre à certaines questions ou mettre fin à l'entrevue au moment qui lui conviendra. J'ai été informé que son nom et le contenu de son entrevue seront protégés; en aucun temps ils ne seront dévoilés. Je sais que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au contenu de l'entrevue de mon enfant et que son nom n'apparaîtra pas sur le matériel audio et sur la retranscription de l'entrevue, ce qui garantit son anonymat. J'ai conscience que les chercheuses produiront, un mémoire de maîtrise ainsi que des publications et/ou des communications scientifiques à partir des données recueillies au cours de la recherche, mais je sais que mon enfant ne sera pas identifiable et que le nom des participant-e-s à l'étude, dont celui de mon enfant, demeurera confidentiel.

☐ *J'ai reçu une copie du présent formulaire que je peux conserver.*

Prénom et nom de famille du parent ou du tuteur légal

Signature du parent ou du tuteur légal

Date : _____

Lien de parenté avec le jeune : ☐ Mère
☐ Père
☐ Tuteur légal

Prénom et nom de famille du jeune

Signature de la personne qui a obtenu le consentement (si différent du chercheur responsable du projet de recherche).

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement
Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche
Date

ANNEXE 4 – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ETHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et bien que le projet implique la participation de mineurs ou de majeurs inaptes, le CÉR ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Alexandra Mansour, Étudiante, Maîtrise en travail social</i>
Direction de recherche :	<i>Madame Danielle Maltais, Professeure, Département des sciences humaines et sociales</i>
Codirection de recherche :	<i>Monsieur Mathieu Cook, Professeur, Département des sciences humaines et sociales</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>La poursuite des études secondaires et post-secondaires chez les jeunes autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit?</i>
No référence du certificat :	602.502.01
Financement :	N/A

La présente est valide jusqu'au 31 décembre 2016.

Rapport de statut attendu pour le 30 novembre 2016 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 31 mars 2016

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

